

## Trabajo Fin de Máster

Mi experiencia en la docencia online de  
urgencia: realización de una unidad didáctica  
sobre Nietzsche durante el confinamiento

Autor

Miquel Feliu Juan Vallespir

Director

Juan Manuel Aragüés Estragués

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>2</b>
<b>JUSTIFICACIÓN.....</b>	<b>5</b>
<b>1. Unidad Didáctica.....</b>	<b>6</b>
<b>2. Metodología y actividades.....</b>	<b>11</b>
<b>3. Evaluación.....</b>	<b>13</b>
<b>RESULTADOS, EXPERIENCIA Y REFLEXION CRITICA.....</b>	<b>15</b>
<b>1. Metodología y actividades.....</b>	<b>15</b>
<b>2. Evaluación y resultados.....</b>	<b>16</b>
<b>3. Google Classroom y la educación pública.....</b>	<b>20</b>
<b>4. La educación online y otras problemáticas.....</b>	<b>21</b>
<b>CONCLUSIÓN.....</b>	<b>24</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>26</b>
<b>ANEXO I: UNIDAD DIDÁCTICA.....</b>	<b>28</b>
<b>ANEXO II: SESIONES ONLINE.....</b>	<b>46</b>
<b>ANEXO III: PRUEBA FINAL EVALUABLE.....</b>	<b>58</b>

## INTRODUCCIÓN

El sábado 14 de marzo de 2020 se decretó el estado de alarma en todo el país, para hacer frente a la expansión del COVID-19. Aunque muchos colegios e institutos ya estaban cerrados, y las universidades, por supuesto iban por el mismo camino, esta noticia confirmaba lo que ya muchos esperábamos: se suspenderían las clases presenciales, al menos, hasta finales de mayo. Lo que significaba que rápidamente debían tomarse medidas extraordinarias a todos los niveles de la educación. Desde infantil hasta la universidad debía plantearse de forma urgente algún modo de proseguir con la docencia, y no simplemente dejar que esta situación echara por el suelo todo un curso académico. Por supuesto, las medidas a tomar no tardaron en ser dictadas desde las consejerías de educación y el gobierno central. En definitiva, lo que se pretendía en los centros de infantil, primaria y secundaria, era mantener la docencia -dentro de las posibilidades de cada centro- de forma no presencial; haciendo hincapié en que esta situación debía afectar lo mínimo posible al alumnado, facilitando su promoción excepto en casos extraordinarios. Así que, de repente, alumnado y profesorado de todo el país se vio en la obligación de trabajar con unas herramientas con las que no estaban muy acostumbrados. Aunque en los últimos años la integración en la docencia de las Tic y las Tac se ha convertido en un tema recurrente, y sobre el que todavía hoy se sigue debatiendo; esta situación imponía la necesidad de utilizarlas. Y no solamente como un mero complemento. Esta vez era necesario reformular todo lo que sabíamos sobre la docencia en infantil, primaria y secundaria para adaptarla a algo que en los estudios universitarios ya sucede, a saber, la docencia online.

En medio de esta extraordinaria situación empezaba mi período de prácticas en el IES Pablo Gargallo, así que, sin excepción, mi primera toma de contacto con la docencia fue vía internet. Antes, durante y después de las prácticas me fueron surgiendo una serie de incógnitas y problemas respecto, no solo a los límites y capacidades de la docencia online, sino también sobre la docencia en general. Por ello, mediante mi experiencia me gustaría reflejar y reflexionar sobre cómo decidí trabajar yo. Exponiendo la unidad didáctica entera que elaboramos de urgencia, junto con un compañero. Mostrando cada uno de los puntos en los que en condiciones normales no hubieran supuesto ningún tipo de inconveniente, pero que ahora adquirirían un cariz totalmente novedoso.

Sin embargo, no solamente se trata aquí de exponer mi experiencia sin más, puesto que de nada serviría haber vivido esto, si de ello no pudiera sacar ninguna conclusión. Cuando las cosas se complican muchas veces sale a relucir su verdadera naturaleza, y hemos encontrado que algunos aspectos de la docencia que se daban por sentado o por superados, han devenido problemáticas de primer orden.

Uno de los puntos con el que he decidido empezar esta reflexión ha sido la privatización encubierta de la escuela pública por parte de grandes corporaciones como Google, en este caso. Ante la pasividad del gobierno, se ha permitido que gran parte del proceso de enseñanza-aprendizaje que se ha producido durante estos meses, se haya llevado a cabo mediante estas plataformas digitales. Esto debería alertarnos sobre el rumbo que está adquiriendo la educación pública, el gran poder que hemos otorgado a esta empresa ofreciéndole todos nuestros datos y, por último, de qué forma la lógica capitalista se ha insertado en nuestra educación sin provocar mucho ruido.

Otra de las problemáticas que ha aparecido durante este período, mostrando su cara más cruda, ha sido la desigualdad de recursos de los y las estudiantes, y de cómo ésta afecta al aprendizaje y al rendimiento académico -que en última instancia es aquello que les abrirá las puertas de la universidad o de cualquier otro estudio superior-. En un mundo que cada vez más reclama el uso de las TICs y las TACs en todos los niveles de la vida humana, la docencia no podía ser ninguna excepción.

Estas TICs y TACs, han abierto un nuevo panorama ante el que los docentes y los sistemas educativos deben replantearse nuevos espacios formativos y, por tanto, nuevos contenidos educativos, y por ello unas metodologías adecuadas que inciden en los procesos de enseñanza-aprendizaje, para poder garantizar una educación y formación de calidad a los futuros ciudadanos, de manera que sea lo más cercana posible a la realidad de los nativos digitales. Es por ello que se hace necesario hacer hincapié en la relevancia que tienen los contenidos educativos digitales y de su incorporación a las aulas. (Moya, 2013, p. 2)

Sin embargo, el avance y el desarrollo tecnológico no tienen en cuenta las dificultades sociales que aún nos quedan por resolver. ¿Qué hacemos con aquel alumnado que no tienen acceso a conexión a internet o a los dispositivos necesarios para mantenerse conectados? ¿Deben quedarse atrás? La igualdad de oportunidades que llevan por bandera el capitalismo y el liberalismo más feroz, pasan a ser no menos que una anécdota cuando afrontamos la imposibilidad de proporcionar una educación de calidad aquellos que no cuentan con los recursos materiales suficientes.

Por otro lado, encontramos otro de los pilares de la reflexión educativa: ¿qué es la educación? ¿qué debería ser? ¿qué es lo realmente importante a la hora de educar a nuestro alumnado? ¿qué aprenden en los institutos? ¿qué es lo más importante, los valores o los contenidos? Pues bien, todas estas dudas no quedan resueltas definitivamente, pero sí que he podido observar algunas tendencias que sin duda no me han sorprendido. Tan pronto como se decretó el estado de alarma y se cerraron los institutos, el gobierno empezó a tomar medidas y a aclarar cómo se debía actuar ante esta situación. El principal foco de atención se puso desde un primer momento sobre los contenidos y sobre cómo trabajar algunas competencias, pero poco se ha oído hablar de los valores que uno aprende o debe aprender en el instituto. Parece que el contacto humano, la gestión de los sentimientos y las relaciones interpersonales, entre otras cosas, que forman parte elemental de la educación de una persona, han quedado fuera del marco de acción de los docentes y, por lo tanto, fuera de su responsabilidad. Y, claro, es evidente que no se puede hacer mucho al respecto cuando toda la población está confinada en sus casas; pero lo que hace esta cuestión realmente relevante es que nadie haya hablado o se haya preocupado por ello.

Por último, advertir que seguramente éste no será el único trabajo con estas características, y tal vez, en este aspecto, puede ser poco original. Pero quizás su valor resida ahí. Puesto que, aunque ahora parezca que solo se habla de esto, de alguna manera tiene que quedar registrado; porque de lo contrario, debido a la increíble capacidad del ser humano por olvidar aquello que no quiere recordar, sería como si en realidad no hubiera sucedido. Como es de esperar todos los grandes sucesos afectan a la forma en que el ser humano piensa y se relaciona con el mundo. Por ello, no es de extrañar que ese cambio quede reflejado en el arte, la literatura y la investigación de la época. Y esta situación, no tiene por qué ser una excepción.

## JUSTIFICACIÓN

El 15 de abril tuvimos una entrevista mediante la aplicación Meet, con nuestro tutor del IES Pablo Gargallo. De primeras nos advirtió de que, debido a la falta de medios tecnológicos de muchos de los alumnos del IES Pablo Gargallo, hacer clase “normal” por videoconferencia no era una opción. Puesto que incluso para contactar con algunos alumnos y alumnas, solo podía hacerse mediante llamada telefónica. Para salvar esta situación lo mejor posible, lo que él estaba haciendo era, mediante el formato de sesiones online (forma en la que el centro ha elegido afrontar la situación), o bien repasar los contenidos ya dados, o bien avanzar contenidos, pero de una forma muy prudente. Reiteró que lo que no se podía hacer era como si no pasara nada. Que la situación era compleja, y que, ni gran parte de los centros, ni de las familias, estaban preparadas para afrontarla con normalidad.

El instituto había decidido que, por ejemplo, si una asignatura tenía asignadas 4 horas a la semana, entonces deberían realizarse 4 sesiones online a la semana, en las que los alumnos y alumnas, de una forma u otra, tuvieran que dedicarle máximo 50 minutos a la asignatura. Así, se creó un apartado en la página web del IES Pablo Gargallo en el que, para cada curso había un horario semanal, en el cual cada hora de la asignatura es un enlace para descargar la sesión online correspondiente. Más tarde, implementaron junto a este formato la aplicación “Google Classroom”. En ella, se hacía básicamente lo mismo: hay una sesión para cada asignatura en la que se cuelgan esas mismas actividades, con su fecha de entrega correspondiente, permitiendo una interacción mucho más directa e intuitiva con el alumnado.

Lo que estaba claro era que la opción de realizar una unidad didáctica sin ninguna modificación, planteada como si se estuviera realizando de forma normal, no era posible. Por motivos de conectividad del alumnado no se podía realizar clases por videoconferencia y, en cierto modo, diseñar sesiones online como si fueran sesiones que se impartirían en el aula. Las asignaturas que él imparte son: Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos (3º ESO), Valores Éticos (4º ESO), Pensamiento, Sociedad y Ciudadanía (2º de bachillerato) e Historia de la filosofía (2º de bachillerato). Las sesiones se programan por semanas, así que su propuesta fue que, para alguna de estas asignaturas diseñáramos unas 4 sesiones cada una para las semanas del 4 al 8 de

mayo y del 11 al 15 de mayo. Tanto la temporalización como la asignatura, lo dejó a nuestra preferencia. Para las sesiones que diseñáramos teníamos bastante libertad a la hora de formalizarlas, lo único era que no era posible -como estaba pensado antes de todo esto- elaborar una unidad didáctica entera y ponerla en práctica en el aula.

Al final decidimos que, entre mi compañero y yo, haríamos como una especie de unidad didáctica entera sobre Nietzsche, adaptada a esta situación, para la asignatura de 2º de bachillerato, Historia de la Filosofía. Pero nuestra labor no terminaría ahí. Durante dos semanas, a parte de diseñar y colgar las actividades los días correspondientes en la plataforma Classroom, estuvimos al mando de esta asignatura en la plataforma, resolviendo dudas, aclarando conceptos, modificando fechas de entrega y realizando la evaluación de aquellas actividades que han sido evaluadas para la evaluación global.

Hay que recalcar que todo lo que elaboramos durante este periodo y nuestra forma proceder se apoyaba en la ORDEN ECD/357/2020, de 29 de abril, por la que se establecen las directrices de actuación para el desarrollo del tercer trimestre del curso escolar 2019/2020 y la flexibilización de los procesos de evaluación en los diferentes niveles y regímenes de enseñanza; orden que el Gobierno publicó para hacer frente a esta situación extraordinaria.

## **1. Unidad Didáctica**

Aunque la situación no fuera del todo favorable, decidimos dar todos los contenidos que están marcados en el currículo oficial de la asignatura, pero tratamos de dividirlo en dos partes. La primera llamada *Crítica a la cultura occidental* y la segunda llamada *Crítica a la epistemología de la moral*.

### **I. Crítica a la cultura occidental.**

La primera parte se basaba principalmente en la contextualización del autor. Era importante, ya que para el alumnado era la primera vez que se enfrentaban al pensamiento de este autor, definir el marco literario-filosófico de su época, su relación con otros autores y, sobre todo, su particular visión de la cultura occidental. Puesto que Nietzsche marca un antes y un después en la tradición filosófica, decidimos recalcar los motivos por los cuales se produjo este salto, en contraste con todo lo anterior.

Así, en la primera explicación llamada *La filosofía del romanticismo*, tratamos de resaltar la relación contradictoria que mantenía Nietzsche con el pensamiento de su época. Puesto que, aunque evidentemente estuvo influenciado por el romanticismo y algunos de sus atributos principales, también se opuso a muchas de las concesiones que se tomó este movimiento cuyos representantes habían llevado al idealismo a extremos inapropiados. De este modo, nuestro autor, sobre todo en su primera época se dejó llevar por el estilo literario que exaltaba la emoción por encima de la razón y que dirigía la mirada hacia el pasado. Así como, no tanto por la exaltación del yo, sino por el individualismo que se mantendría constante a lo largo de toda su obra. Sin embargo, renunció de forma tácita a la voluntad de la filosofía romántica, de situar a la razón como la forma más perfecta de obtención del conocimiento.

Por último, dentro de este apartado, consideramos necesario destacar el movimiento reaccionario de índole cristiana que se estaba desarrollando en la Alemania de su época, contra el cual Nietzsche se vio obligado a combatir.

La segunda explicación titulada *Lo apolíneo y lo dionisiaco* pretendía continuar con esa contextualización del autor; esta vez a manos de su tesis doctoral, en la que, fuertemente influenciado por el pensamiento de Schopenhauer sobre el arte, vuelve su mirada hacia la tragedia griega, tratando de encontrar ahí la verdadera expresión del arte y las características de la cultura occidental representadas en dos fuerzas. Por un lado, se encuentra lo apolíneo, aquella fuerza que trata de dar orden, de dar sentido al puro caos, representado por el individuo que se desprende del coro, que canta al unísono, y pretende imponer su voluntad. Por el otro se encuentra lo apolíneo, esa fuerza destructora que deshace todo orden, que aniquila al individuo, pero que a su vez reestablece el orden.

Con la tercera explicación tratamos de abordar la crítica que hace Nietzsche al pensamiento filosófico-político heredado de la ilustración y, en parte de toda la tradición filosófica. Llamada *La crítica del conocimiento y la metafísica (Crítica de la razón ilustrada)*, esta explicación pretendía ser la entrada hacia el pensamiento del autor, también desde el contexto de la época, pero abarcando temas profundamente arraigados en la tradición occidental. Así, esa naturaleza moralizante del intelecto, que se recuperó durante la ilustración, claramente heredada del platonismo; chocaba directamente con el pensamiento de Nietzsche quien creía decididamente en el carácter consensuado de la verdad. Para nuestro autor, no existía algo así como actuar acorde a la verdad. De ser así, ésta debería poseer una serie de atributos perfectos y, en consecuencia, extraterrenales,



en los cuales no creía. Al considerar la verdad como una producción humana, nuestro autor estaba atacando al seno de la tradición filosófica de occidente la cual siempre había considerado al intelecto como la facultad predilecta a la hora de alcanzar la verdad y a la moral verdadera. De esta forma, para Nietzsche el conocimiento no es más que un juego de sombras, del cual el saber moral participa; puesto que no hay una moral mejor que otra -al menos *a priori*-, simplemente hay morales que van a favor de la vida y otras que no.

De este modo, la última explicación sigue con esa crítica a la concepción de la verdad como algo perfecto y extraterrenal, que puede dictar la forma de comportarse y dotar de sentido a la vida humana, pero esta vez cargando contra la religión. Quien sabe algo sobre Nietzsche conoce su profundo rechazo hacia la moral de la tradición judeocristiana. Las profundas implicaciones morales de su teoría del conocimiento le llevaron más de una vez a tener que criticar duramente la moral predominante en su época. En la explicación que lleva el título de *El ataque a la religión y a la moral*, aparte de mostrar su profundo desencanto con las instituciones religiosas, profundizamos un poco más en algo que es de capital importancia en todas las críticas que hace Nietzsche tanto a la tradición filosófica como a la religión, a saber, la existencia de transmundos. Es decir, mundos más allá del nuestro, más perfectos, originales, que orientan la vida del ser humano en la tierra y que dotan a ésta de sentido. El problema es que, en realidad, estos mundos, despojan el verdadero sentido de la existencia terrenal trasladándolo a un lugar, que, como cualquier otra verdad, es solamente ficción. Para Nietzsche, la moral de la tradición judeocristiana obliga a los creyentes a renunciar a la vida en la tierra, la única que tienen, para poder así acceder a esa supuesta vida extraterrenal. Aunque su aportación positiva fue un tanto ambigua lo que sí que llegó a realizar fue una transvaloración de los valores que previamente el cristianismo ya había perpetrado. Nietzsche quería evidenciar esa estrategia conceptual mediante la cual los atributos buenos pasan a ser malos y viceversa, por parte del cristianismo, para así volver a situar la moral noble en el centro. Pero esto es algo que desarrollamos más adelante, en la segunda parte de esta unidad didáctica, que está más enfocada a la propuesta positiva del autor.

## **II. La crítica de la epistemología de la moral**

Aunque esta segunda parte contenga de forma desarrollada la propuesta positiva de Nietzsche, mantuvimos el concepto de crítica puesto que éste nos permitía contrastar continuamente otros tipos de pensamientos mientras desarrollábamos su propuesta; aparte

de que ésta forma de proceder es una constante en la obra nietzscheana. Lo que la distingue de los apartados anteriores es el distanciamiento progresivo del contexto para dar paso a su propia filosofía.

Así, decidimos empezar con su teoría del conocimiento, extrapolada de su obra *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*, en una primera explicación homónima. Puesto que esta era la única obra de Nietzsche que podía entrar en las pruebas EvAU, decidimos dedicarle una explicación entera. Explicando no solamente su contenido sino también su forma e historia. De este modo, el texto consta de dos partes, una primera parte en la que se ocupa del tema de la verdad y del conocimiento; en la que no duda en catalogar a la verdad como una serie de recursos literarios que por las mismas reglas inherentes al lenguaje han sido consensuados como la verdad. Y el conocimiento que es considerado como una simple creación de metáforas cuya identificación con la cosa en sí es nula. En la segunda parte Nietzsche compara la forma de proceder del hombre que vive acorde a las leyes del entendimiento, frente a la vida del hombre intuitivo. Cargando duramente contra el primero, representado por el científico y el espíritu de la ciencia en general.

En esta sesión introducimos también una explicación llama *Vitalismo*, en la que, en contraste con el platonismo y la tradición judeocristiana, introducimos los conceptos como el nihilismo, tanto positivo como negativo, y la voluntad de poder. Puesto que la tradición filosófica y judeocristiana habían negado la existencia terrena una y otra vez como la verdadera, el nihilismo negativo consistía en este caso en negar el sentido mismo de la vida. Mientras que el hecho de darse cuenta de esto, y ser capaz de destruir y sobreponerse a aquellos valores que orientaban la vida en occidente hasta la fecha, permitía crear nuevos valores que dotaran de un sentido más pleno a la existencia. Esta capacidad de destruir aquellos valores que no van en favor del “sentido de la tierra” es lo que se considera nihilismo negativo; que, a su vez, va de la mano de la voluntad de poder. Esta última, se muestra como la verdadera fuerza de la naturaleza. Una fuerza creadora, pero a la vez destructora de todo aquello que ya no sirve o es inútil para la vida. Así, la propuesta de Nietzsche será la de ir de la mano de esta fuerza, no manteniendo aquellas viejas verdades y directrices morales, sino destruyéndolas y creando nuevos valores que sí aboguen por una existencia verdaderamente plena.

La sexta sesión la centramos en la explicación *La transvaloración de los valores*. Siguiendo con la aportación de Nietzsche, y partiendo de una de sus investigaciones filosóficas más sistemáticas, elaboramos una explicación que pretendía continuar con esa

sistematicidad con la que había trabajado el autor. Primero explicitando los dos tipos de caracteres que según él eran los predominantes en la cultura de la Grecia antigua, de la que se derivaron dos morales, de las cuales una se consideraba la buena y la otra la mala; y, posteriormente, ilustrando como se produjo ese paso en el que la moral buena pasó a ser la mala y viceversa. Aquello que es más interesante a nivel filosófico es ver cómo se produce esa primera transvaloración de los valores en la que, mediante una estratagema conceptual, la moral del plebeyo consigue imponerse a la moral del noble. Mediante la creación de lo que podemos llamar consciencia y con ella, la libertad de actuación, el plebeyo consigue responsabilizar al noble de sus actos, formando un dualismo acción-consciencia, que desvincula a los actos de la experiencia más directa. Es decir, antes los seres nobles actuaban acorde a su naturaleza y simplemente se mostraban tal y como eran, porque no tenían otra opción; mientras que el plebeyo actuaba por cobardía, por no querer sufrir las consecuencias que se derivan de una existencia osada. Ahora, el noble no actuaba acorde a su naturaleza porque, al tener conciencia de sus actos, podía elegir no actuar de aquella forma. Así, que el ser verdaderamente bueno, era aquel que era capaz de contenerse, de no actuar sin pensar, de sopesar los pros y los contras de todas sus acciones. Mediante la formación de un yo, que despoja a la existencia del monismo de la pura manifestación, el plebeyo consigue producir la primera transvaloración de los valores, en la que los valores morales que directamente van en contra de la vida tal y como es, pasan a ser los buenos, mientras que aquellos que van a favor de ella, pasan a ser los malos.

Por último, dejamos para el final la que fue la propuesta más comprometida de Nietzsche y en la que ligó todos aquellos elementos que habían ido configurando su ideario filosófico hasta el momento: *El superhombre* (*Übermensch*). Si bien a esas alturas, el alumnado ya estaba preparado para comprender de que se trataba la propuesta nietzscheana, es cierto que el superhombre nace de una concepción compleja del ser humano y se cimienta sobre unos supuestos todavía más volátiles. Sin embargo, la recuperación de la voluntad de poder, junto a la anterior explicación de la transvaloración de los valores y la presentación del eterno retorno de lo mismo, conseguimos dibujar de forma intuitiva lo que este nuevo ser humano representaba. Así, el superhombre es para Nietzsche una especie de mito, un modelo a seguir que orienta la vida de aquellos y aquellas quienes han superado la moral impuesta y han decidido vivir acorde a su propio carácter particular. Guiado por la voluntad de poder el superhombre, basándose en sus

condiciones materiales, construye su vida como si de su gran obra se tratara. Tomando las riendas de su propio destino, sabe que la única existencia es la terrenal y que, por tanto, tiene que crear unos valores propios que le lleven a alcanzar el camino que él mismo ha dibujado. El eterno retorno de lo mismo deviene, de esta manera, -aparte de ser también, para Nietzsche, una suerte de concepción física del universo- una prueba para el superhombre; pues solo aquel que ha tenido una existencia realmente plena y se ha guiado únicamente por sus decisiones, verá el eterno retorno como una bendición.

## **2. Metodología y actividades**

Como ya he dicho en el inicio de esta justificación, gozábamos de una amplia libertad a la hora de formalizar las sesiones online. Estas sesiones podían ser actividades, explicaciones, actividades con explicaciones, etc. Pero básicamente la idea era que el alumnado tuviera que dedicar unos 50 minutos a trabajar algunos contenidos de la asignatura, ya fuera leyendo o haciendo ejercicios. En nuestro caso, decidimos avanzar temario, por lo que teníamos la obligación de presentar a un autor del que quizás nunca habían oído hablar, mediante estas sesiones. Así que entendimos que lo más conveniente era diseñar la mayoría de las sesiones como si se tratara de explicaciones, en las que, con ayuda de algunas preguntas al final de cada explicación, podríamos saber si el alumnado realmente había entendido lo que se había expuesto, además de orientarnos a través de sus posibles dudas. Evidentemente, gran parte del aprendizaje debía recaer en el “feedback” mutuo, ya que, en esta situación, la educación de nuestro alumnado dependía, más que nunca, de su implicación y ganas de trabajar. De este modo, informamos al grupo de que, puesto que la carga de trabajo de esta asignatura no era excesiva, dedicaran un tiempo a plantearnos sus dudas. Esto era mucho más relevante para nosotros, que las respuestas a las preguntas en sí, que, por otro lado, eran opcionales. Hay que decir, también, que los tiempos eran decididamente cortos y que en cuestión de una semana debíamos tener preparadas todas estas sesiones, con sus correspondientes preguntas, su forma de ser evaluadas y, en definitiva, toda esta unidad didáctica improvisada; ya que tenían que ser colgadas en la web del IES Pablo Gargallo una semana antes de que fueran impartidas realmente.

La unidad didáctica sobre Nietzsche llamada *Nietzsche, una nueva actitud filosófica*, para la asignatura de 2º de bachiller, Historia de la filosofía, iba a ser impartida en 8 sesiones, durante el 3º trimestre, más concretamente durante las semanas del 4 al 15 de mayo. De

estas sesiones 6 iban a ser exclusivamente explicaciones con preguntas que podían ser respondidas y enviadas para su corrección de forma opcional. Una sesión, al final de la primera semana, que contenía el formato anterior -un poco más reducido- junto a un breve comentario de texto que sí iba a ser evaluado. Finalmente, la última sesión de la segunda semana se dedicó exclusivamente a la realización de un comentario de texto basado en los modelos de exámenes de la EvAU.

La forma que presentaban dichas sesiones explicativas era la de una explicación detallada y, posteriormente, dos preguntas sobre ella. Las explicaciones fueron escritas por completo de nuestro puño y letra. Mi compañero se encargó de las 4 primeras y yo de las 4 últimas. En mi caso, opté por un estilo desenfadado, con muchos puntos y frases cortas, subrayando aquellas palabras clave que iban apareciendo para así remarcarlas. En aras de la comprensión, di prioridad a la narrativa antes que a la exactitud de los contenidos marcados por la tradición; sin abandonar, en ningún momento, mi compromiso con la filosofía. La idea era que se parecieran lo máximo posible a una explicación oral y que el alumnado no se sintiera abrumado ante un texto de complejidad académica.

Respecto a las dos preguntas del final de cada una de estas sesiones. Una de ellas solía ser bastante sencilla, solo para comprobar que al menos se habían leído la explicación, y la otra sí que implicaba algo más de atención al pensamiento del autor. El hecho de que fuera opcional, como ya he dicho anteriormente, se basaba en que donde tenía que recaer principalmente el ejercicio activo de la docencia, en este caso, era en el error y en las dudas. Por eso siempre remarcábamos que preferíamos una respuesta equivocada pero escrita en sus propias palabras, a una respuesta correcta copiada directamente de la explicación. Sin la presión de ser evaluados, podrían responder con libertad y sin miedo a equivocarse. Además, debían formular preguntas porque era ahí realmente donde su cerebro empezaría a trabajar e introducirse en marco conceptual del autor.

Para una de estas sesiones decidí implementar también el texto que habían comentado la semana anterior y analizarlo yo mismo, para que, de esta manera, vieran cómo se podía realizar un comentario de texto, de una forma un poco más informal. Para otra de estas sesiones decidí también introducir un texto de Nietzsche que apoyara y ejemplificara aquello que estaba explicando.

En cuanto a los comentarios de texto, o actividades evaluables, no hay mucho más que decir. El primer comentario de texto fue integrado dentro de una de las sesiones descritas anteriormente, al final de la primera parte del temario. Y no era más que contextualiza y

escribe un poco lo que dice este texto. Mientras que para el segundo comentario de texto se dedicó una sesión completa, al final de la unidad didáctica, y estaba formalizado en base a un modelo de examen de Historia de la Filosofía de las pruebas EvAU.

### **3. Evaluación**

Para la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje tuvimos en cuenta las dos actividades obligatorias del final de cada semana.

Para el primer comentario de texto, consideramos que era oportuno que tuviera un carácter un poco más relajado puesto que el temario aún no se había dado en su totalidad y al alumnado quizás le faltaba adquirir un poco más de visión de conjunto. Así que escogimos un texto sencillo y simplemente le pedimos al alumnado que lo comentara, lo contextualizara y señalara las ideas principales.

Para la calificación de esta primera actividad evaluable utilizamos una rúbrica con los siguientes criterios:

1. Demuestra mediante su análisis que entiende el texto e identifica sus ideas principales.
2. Utiliza adecuadamente los conceptos propios de la unidad didáctica.
3. Organiza de forma clara y concisa su redacción.
4. Es creativo en sus respuestas, utilizando sus propias palabras, sin copiar directamente de internet o del material expuesto en las sesiones.

En cuanto a la segunda actividad evaluable decidimos hacer algo más serio, por así decirlo. Con la mira puesta sobre la EvAU optamos por hacer un examen preparatorio, con un fragmento de texto extraído de *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral* -la única obra de Nietzsche de la cual puede aparecer un comentario de texto- el cual tenía que ser resumido y, en definitiva, mostrar que habían captado las ideas principales; y, una segunda parte que consistía en escoger y desarrollar uno de los dos temas propuestos. Esta segunda parte serviría para evaluar sus conocimientos sobre la teoría nietzscheana, aparte de permitirnos ver cómo eran capaces de redactar e hilar los conceptos. Al fin y al cabo, ésta era la prueba final de la unidad didáctica.

Para la calificación de esta segunda actividad evaluable utilizamos una rúbrica con los siguientes criterios:

1. Demuestra mediante su análisis que entiende el texto e identifica sus ideas principales.
2. Utiliza adecuadamente los conceptos propios de la unidad didáctica.
3. Desarrolla adecuadamente el tema escogido.
4. Organiza de forma clara y concisa su redacción.
5. Es creativo en sus respuestas, utilizando sus propias palabras, sin copiar directamente de internet o del material expuesto en las sesiones.

## **RESULTADOS, EXPERIENCIA Y REFLEXION CRITICA**

En este apartado voy a ir punto por punto, anotando todas aquellas situaciones, inconvenientes, peculiaridades, etc. que me he encontrado durante este periodo de docencia online y que considero relevante dejar constancia de ellas. En gran parte se trata de confrontar las expectativas que se tenían al elabora esta unidad didáctica, contra lo que realmente sucedió.

### **1. Metodología y actividades:**

Éramos conscientes en todo momento que el éxito o el fracaso de esta unidad didáctica, recaía más que nunca en la implicación y la participación del alumnado. Al tener éstos que trabajar desde casa, y tener que organizarse ellos mismos las tareas y las sesiones que iban a realizar, era importante entender que muchos de los alumnos y alumnas, ante esta situación, simplemente tratarían de hacer el mínimo esfuerzo con tal de aprobar. Así que la idea era no saturarlos con demasiado trabajo, puesto que ya nos habían advertido de que, ante una excesiva carga de trabajo los y las estudiantes optaban por no entregar nada. De este modo, decidimos que la lectura de una explicación no les llevaría gran trabajo y que después mantendrían el interés suficiente para tratar de responder a las preguntas planteadas. De tal forma que el aprendizaje fuera el resultado de sus dudas y sus respuestas, más que de la lectura en sí (aunque por supuesto era totalmente imprescindible).

Al explicar que la entrega de sus respuestas era opcional y que solamente servía para que profundizaran en su aprendizaje, se dieron los resultados que estábamos esperando. El primer día, en torno a un 70% de la clase entregó las preguntas respondidas; la mayoría eran un “copia y pega” del mismo texto. Ante nuestro asombro decidimos lanzar un comunicado en el que recalcábamos que estas actividades eran opcionales y que, en ningún caso, iban a ser evaluadas como tal. A demás, hicimos hincapié en que preferíamos una respuesta incorrecta con sus propias palabras -de este modo así podíamos corregir si no habían llegado a comprender realmente la explicación- que una respuesta correcta pero directamente copiada de lo que les habíamos entregado nosotros. Como era de esperar las respuestas de la siguiente sesión fueron entregadas por la mitad del grupo y, así, fue



bajando hasta que al final solo nos mandaban las preguntas respondidas unos 6 o 7 estudiantes, de 29.

En general las respuestas siguieron siendo de copia y pega, excepto algunos alumnos y alumnas que entendieron el concepto y, en vez de enviarnos respuestas exageradas en las que simplemente tenía que leer lo que yo había escrito, respondían con tres frases en las que trataban de responder con su intuición y a partir de lo que habían leído. La plataforma Google Classroom daba la oportunidad de escribir mensajes privados en la misma tarea, que solo podían ser vistos por los docentes y, a su vez, solo por el alumno o la alumna al que se le enviaba el comentario. De esta manera, a modo de mensajes privados, se producía, lo que fue para mí, la experiencia más cercana a la docencia. En estas conversaciones privadas el alumnado me mandaba dudas sobre las preguntas o la sesión en sí y, mediante mis respuestas, tuve la oportunidad de orientarlos, tanto en sus respuestas como en cuál era la forma de entender la pregunta. Así, se daban situaciones en las que te sentías verdaderamente útil y pensabas que realmente estabas formando parte del aprendizaje de los y las estudiantes. Por ello, gran parte de mi experiencia en las prácticas se basó en contestar a todas y cada una de las dudas que iban apareciendo, de la mejor forma que pude.

Con todo, creo que la metodología y las actividades, no tuvieron un gran éxito y que quizás, con un poco más de tiempo, habríamos podido hacer algo más entretenido, que hubiera conseguido captar mejor la atención del alumnado. Sin embargo, tampoco creo que fuera un fracaso absoluto. Aquellos que se implicaron en la asignatura y esta metodología online, sin duda, tuvieron la oportunidad de aprender todo cuanto estuvo en sus manos y en las nuestras. Pues, como era de esperar, la implicación del alumnado ha sido el elemento clave para la docencia durante este periodo de confinamiento.

## **2. Evaluación y resultados:**

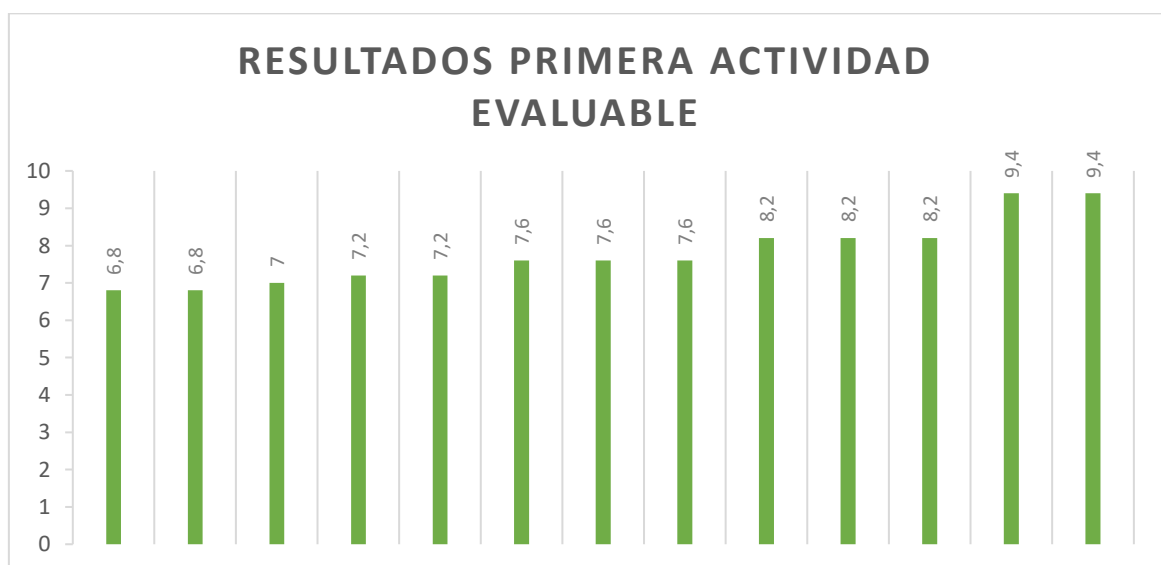
Hay que recordar, que desde el gobierno y la consejería de educación se había decidido que, durante el tercer trimestre, debido a la situación extraordinaria que se estaba viviendo, no se avanzarían contenidos, sino que se intentaría repasar todos aquellos contenidos que se habían dado hasta la fecha. Pero en el caso de bachillerato, y en coordinación con la organización de las pruebas EvAU, sí podía avanzarse contenido a modo de preparación para éstas. En todo caso, el 3º trimestre solo podía servir para subir

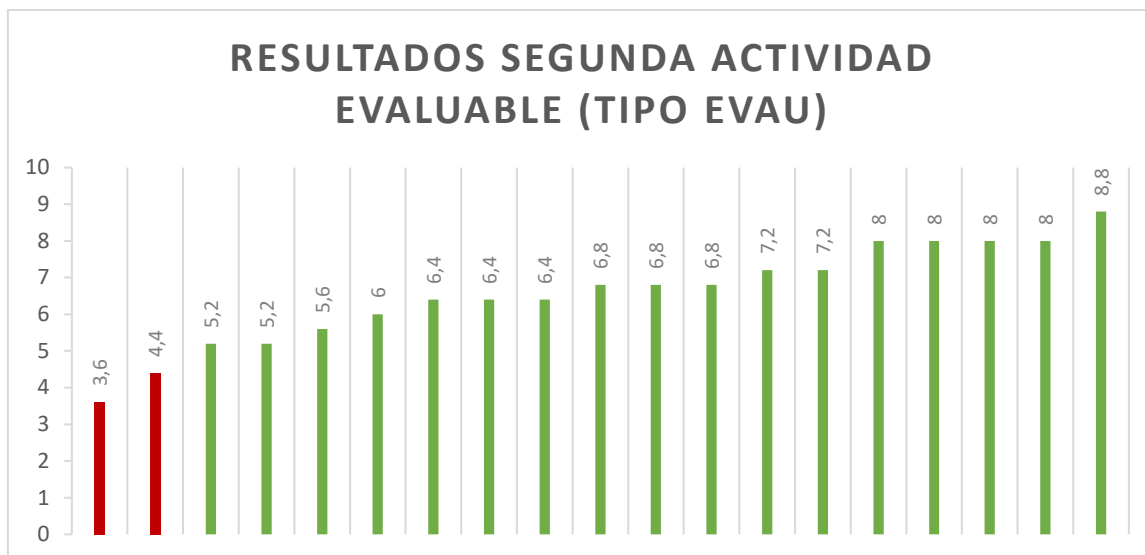
nota, y se buscaría la promoción del alumnado salvo en casos excepcionales. Esto, significaba dos cosas.

Por una parte, esta situación nos dotaba de una mayor flexibilidad y tranquilidad a la hora de evaluar; puesto que, aunque teníamos que ser correctos y justos en todo momento, nuestras calificaciones solo les servirían para subir nota, si fuera el caso, y ningún estudiante se vería gravemente afectado por un posible error nuestro -si lo hubiera- a la hora de evaluarlo. Porque, recordemos, nosotros solamente éramos alumnos en prácticas y algunas veces cuesta creer que tienes la autoridad y la experiencia suficiente como para decidir sobre el futuro de una persona.

Por la otra, consideramos relevante preparar a aquella parte del alumnado que quisieran presentarse a la prueba de Historia de la filosofía de la EvAU. Por ello, decidimos, aparte de introducir en el temario todos los contenidos que podían aparecer en el examen, hacer una última actividad evaluable basada en el modelo de examen de ésta. Introduciendo 3 preguntas las cuales las dos primeras eran de comentario de texto y la última un tema a desarrollar. Eso sí, en este caso, todas las preguntas serían sobre Nietzsche. La idea, era brindar la oportunidad al grupo de tener una especie de prueba piloto, antes de enfrentarse al verdadero examen, lo más parecido posible a lo que podían encontrarse si aparecía en él algún texto o alguna pregunta sobre el autor en cuestión.

Con todo, los **resultados** de ambas actividades evaluables fueron:





En mi caso, solo tuve la oportunidad de corregir la segunda prueba evaluable puesto que, de la primera se encargó mi compañero de prácticas; así que me voy a ceñir a hablar sobre mi experiencia con la evaluación de la segunda actividad. Aun así, a primera vista destaca como la participación en la segunda prueba fue mayor que en la primera, al parecer, sin ningún motivo aparente, puesto que incluso en la primera prueba alargamos el tiempo de entrega por si algún alumno o alumna no se había percatado de que esa actividad sí iba a ser evaluada. Otro aspecto que llama la atención, a cerca de la participación, es que en general, en ambas pruebas fue muy baja. Teniendo en cuenta que estos resultados pertenecen a una clase de 29 estudiantes, de la cual sólo 19 de ellos entregaron una o ambas actividades evaluables. Es decir que solo el 66% fueron realmente evaluados de alguna forma, en esta unidad didáctica. Algo que considero una cuestión para tener en cuenta o, cuanto menos relevante, puesto que, por lo general, no creo que un profesor de segundo de bachillerato contemple la posibilidad de que un número tan significativo de alumnos y alumnas no va a asistir al examen. Hay que recordar, que, aunque algunos estudiantes, por supuesto, podían tener dificultades a la hora de acceder a las tareas o entregarlas, se había puesto a su disposición todos los mecanismos y las vías necesarias, para que pudieran hacerlo.

Otro aspecto que sin duda salta a la vista al mirar los gráficos, son las altas calificaciones que sacó el alumnado en ambas pruebas. Aunque, como ya he dicho antes, yo solo puedo centrarme y describir cómo fue mi experiencia con la evaluación de la segunda actividad. Claramente, en la primera actividad el alumnado obtuvo mejores resultados, pero si hay

algo que sigue destacando es el bajo número de suspensos en ambos ejercicios; y es que, esto se debe a esta nueva forma de evaluar con la que tuvimos que lidiar a causa del confinamiento.

En mi caso -y por lo que sé, el caso de mi compañero no fue muy distinto-, creo que no encontré ningún alumno o alumna que no hubiera hecho “copia y pega”, al menos, en algún punto de su examen. Pero no solo eso, el uso de softwares que cambian palabras para que no salte el plagio o que resumen textos se han popularizado bastante en España durante este periodo de “educación online” y nuestro alumnado, sin duda, estaba al tanto de ello. Así, incluso la pregunta en la que se pedía que realizaran un breve resumen del texto, era falsada mediante este tipo de programas, que no sé si realmente funcionarán con otro tipo de textos, pero claramente, con los filosóficos no.

Así, la evaluación, lejos de ser un instrumento mediante el cual el docente puede observar y calificar de forma numérica el aprendizaje del alumnado o el saber adquirido por éste; se convirtió en algo totalmente distinto. Me encontré en la situación en que todos habían copiado algo de internet o de los apuntes, por lo tanto, o suspendía a todos por copiar, o trataba de adaptar mi concepción de lo que debía ser evaluar esa prueba. De lo que no cabía duda, es que nadie sabía muy bien cómo gestionar la situación que estábamos viviendo, y tampoco era justo que el alumnado cargara con toda la responsabilidad de lo que estaba sucediendo. Aunque parezca sorprendente, la evaluación se convirtió en si eran capaces de seleccionar la información, extraerla de fuentes fiables y, sobre todo, de hacer que todo ese amasijo de información rejuntada mantuviera cierta coherencia y claridad. En cuanto a los resúmenes hechos por programas informáticos, saltaba a la vista que eso no había sido escrito por un ser humano, aparte de que algunos tenían exactamente los mismos resúmenes caóticos; eso sí, al menos unos cuantos se preocuparon en leerse el resumen que habían hecho y cambiaron un poco la sintaxis para que fuera algo más inteligible.

Pocas eran las veces en que encontrabas algo realmente escrito de principio a fin por algún estudiante, aunque algunas veces se daba. Esto traía consigo situaciones un tanto contradictorias. Por ejemplo, recuerdo como una alumna respondió íntegramente una pregunta con sus propias palabras, sin embargo, estaba completamente equivocada. Esto me hizo dudar de la forma en la que tenía que calificarla; puesto que otro alumno o alumna que quizás no lo había ni intentado y directamente había copiado algo de los apuntes que le sonaba igual, obtendría mejor nota que ella. Así, tuve que modificar y flexibilizar los

criterios de calificación que había diseñado para la evaluación, para que se adaptaran a este tipo de situaciones. Pero, en definitiva, los alumnos y alumnas con notas altas eran aquellos y aquellas que habían sido capaces de seleccionar bien sus respuestas, había una coherencia en todo lo respondido, habían utilizado sus propias palabras en cuanto no era posible que copiar quedara bien y, en general, habían presentado una actividad que demostraba compromiso con la asignatura. Las bajas calificaciones eran consecuencia de la forma de proceder contraria.

### **3. Google Classroom y la educación pública:**

En cuanto empezó el confinamiento, a parte de los ajustes que hicieron las escuelas e institutos en sus páginas web para seguir con la docencia, también se adaptó rápidamente el formato online mediante plataformas digitales, como en mi caso Google Classroom. Pero ¿qué ha pasado con el uso de las plataformas digitales? ¿Por qué, de repente herramientas como el Google Classroom o G-Suite, han devenido la única forma, o la más adecuada, para gestionar esta situación? Es verdad que en la mayoría de los casos nos han facilitado muchísimo el trabajo como docentes; pero ¿qué consecuencias puede conllevarnos esto?

Sorprende el hecho de que tan fácilmente se haya asumido el uso de estas plataformas digitales y que en ningún momento se haya planteado alternativa desde el gobierno. Recordemos que estas plataformas no son gratuitas. La forma en que se pagan es mediante el acceso a todos los datos que depositamos en ellas. Así, el gobierno está permitiendo - de forma consciente o inconsciente- que una gran corporación, cómo en este caso Google, pueda acceder a toda la actividad docente de estos últimos meses. De no ser así, tendría que haber facilitado una plataforma online que asegurase la no interferencia de terceros en lo que datos se refiere. Es decir, una plataforma que garantizase la privacidad del alumnado, profesorado y familias.

No hay ninguna duda de que, en este caso concreto, la responsabilidad de las administraciones educativas está por encima de todas las demás —ya sean individuales o colectivas—, pero el silencio y el conformismo con el que la comunidad educativa está respondiendo ante este nuevo episodio de la ofensiva neoliberal debe también ser objeto de crítica. (Sánchez, S, 2020, mayo 19).

Que una plataforma privada controle toda esta información solo hace aumentar su poder y, sobre todo, darle la oportunidad de hacer negocio con ello. Si en algún momento hemos visto peligrar la educación pública, creo que éste es un buen momento para cobrar consciencia de lo que está pasando. Sólo para hacernos una idea, ahora mismo Google, seguramente posea gran parte de las calificaciones que ha obtenido el alumnado durante este periodo. Es decir, ahora mismo Google tendría la oportunidad de hacer uno de los estudios más precisos a cerca de en qué situación se encuentra la educación española y utilizar esos datos en su beneficio.

Si bien es cierto que la comodidad, la eficiencia y la facilidad han sido prioritarios a la hora de gestionar la situación; quizás deberíamos preguntarnos también, por qué han sido justamente estos valores los que hemos perseguido desde el inicio. ¿No será que la lógica capitalista de la obtención de resultados a toda costa ha aparecido en su máximo esplendor, mientras todos dirigíamos la vista hacia otros inconvenientes? Como nos advierte Sergio de Castro Sánchez:

Como viene recordándose estas últimas semanas, los momentos de crisis y excepcionalidad son aprovechados por el poder, según advertía Naomi Klein hace ya algunos años, para imponer a la ciudadanía —temerosa y preocupada por los problemas inmediatos que tales situaciones suponen— los cambios estructurales que necesita el capital para perpetuar las relaciones de dominación que nos han llevado al decadente mundo que habitamos. (Sánchez, S. 2020, mayo 19).

Y es que el caso de la educación no ha sido una excepción. Como ya sabemos, la educación pública siempre ha sido un campo de batalla político para los distintos partidos e ideologías que conforman una democracia. Pero, ante esta situación, ha parecido más bien que la batalla no se ha producido y que simplemente hemos acatado las órdenes del general con mayor rango. Así hemos visto como el capital imponía su lógica sin siquiera percatándonos de lo que realmente estaba sucediendo. Hemos dejado que los valores propios del capitalismo se hayan introducido en la escuela pública sin oponer ningún tipo de resistencia. De este modo, se han premiado los resultados -el tener algo que evaluar o el poder decir que la docencia ha seguido su curso con “normalidad”- antes que la garantía de que el alumnado haya aprendido algo o, sobre todo, que se he ha hecho lo posible para mantener la docencia sin que todo lo anteriormente mencionado sucediera.

#### **4. La educación online y otras problemáticas:**

Podemos hablar de implementar las Tic y las Tac en la educación para adaptarla así a los tiempos que vienen; de que tenemos que adaptar nuestras metodologías de una forma en la que los nativos digitales se sientan más atraídos; de que el conocimiento ha adquirido una forma distinta de la que concebíamos hasta la fecha, etc. Pero esto no hace más que reabrir cuestiones de primer orden y que, durante el confinamiento, se han mostrado con todo su esplendor.

Por una parte, poco se tiene en cuenta que “[...] casi 4,1 millones de viviendas en España no disponen de acceso a Internet; un 25% de los hogares españoles están excluidos del universo digital.” (Varela, 2015, p. 13). Pero no solo eso, la realidad es que en España hay una brecha tecnológica que, aunque se dé por muchos otros motivos, los económicos son uno muy relevante. Así,

[..] el porcentaje de usuarios frecuentes de Internet con rentas superiores a los 2.5000 euros casi duplica al de rentas menores a 900 euros, mientras que el porcentaje de hogares que no dispone de Internet por razones económicas es del 74% en los casos de rentas más bajas, cuando baja al 40,7% en aquellos con rentas altas (Varela, 2015, p. 55).

Con ello quiero indicar, que de nada sirve adaptar nuestras metodologías a las tecnologías actuales si con ello abandonamos por el camino la educación de una parte de la población. Durante el confinamiento hemos visto cómo una gran cantidad de jóvenes se han quedado al margen de gran parte de la docencia, que, de una forma u otra, se estaba impartiendo. Esto tiene que considerarse un toque de atención para que, antes de querer mejorar la educación expandiéndola a otros ámbitos, deberíamos afianzar, explorar y mejorar los recursos con los que ya contamos y el uso que hacemos de éstos, puesto que aún nos queda mucho trabajo por hacer en el aula. Si no somos capaces de ofrecer una educación de calidad para todos, habremos fracasado en la consecución de ese proyecto al que algunos llaman estado del bienestar. La educación pública universal es una condición indispensable para un estado y una sociedad que quiera considerarse realmente democrática.

Por otra parte, se alza ante esta situación otro gran problema que llevamos arrastrando desde ya hace demasiado tiempo, y es el tema de que en qué consiste realmente enseñar. Algunos consideran importante implementar los avances tecnológicos en la educación ya que “se ha establecido el paralelismo de que las tecnologías de la información han favorecido el acercamiento al conocimiento hasta llegar a gestionarlo, y esto ha provocado que hablemos de tecnologías del aprendizaje y del conocimiento, también

denominadas TACs” (Moya, 2013, p. 2). No obstante, esto responde a una visión concreta de la educación. Una en la que la información juega un papel decisivo en el aprendizaje y el conocimiento, y en la que el tratamiento de ésta debe ser un eje vertebrador de este tipo de propuestas. Lo que hemos visto durante este periodo de docencia online es que, más que nunca, aquello que ha sido decisivo han sido los contenidos: qué contenidos se han dado, cuáles se tienen que dar, si se puede promocionar, aunque no hayan visto ciertos contenidos, etc. La transmisión de información y la forma en la que ésta debe transmitirse, sin duda, juegan un papel importante en la educación, pero no podemos olvidar muchos de los aspectos de la educación que durante este confinamiento no se han tenido en cuenta. En el instituto el alumnado, no solo aprende matemáticas, lengua o filosofía. También aprende a relacionarse con otras personas. Adquiere ciertos hábitos, ciertas conductas, valores, pautas de comportamiento, etc. Que son igual de importantes o más que cualquiera de los contenidos de cualquier materia. Las relaciones humanas son el pilar fundamental de toda sociedad y la fuente de conocimiento más antigua que conoce el ser humano. Si no somos capaces de proteger algo que simplemente damos por sentado, quizás algún día nos falte y será demasiado tarde. No quiero ser catastrofista, solo digo que, a veces, tratando de seguir siempre el progreso, olvidamos lo que dejamos atrás; aquello a lo que ya no prestamos atención porque nos resulta evidente. El espacio compartido es una fuente de aprendizaje y conocimiento, tanto intelectual como sensorial, el cual no puede replicarse de ninguna forma online.



## CONCLUSIÓN

Esta situación no ha sido fácil para nadie. Profesorado, alumnado y familias han tenido que lidiar con un gran número de inconvenientes que han ido apareciendo por el camino, y a los que se ha tratado de dar solución de la forma menos perjudicial posible. Incluso puede que la calidad de este trabajo se haya visto mermada como consecuencia del confinamiento y la desescalada progresiva, puesto que al no tener acceso a las bibliotecas físicas las fuentes bibliográficas de las que me he servido puede que no hayan sido las suficientes. Solo por poner un ejemplo, tuve que diseñar una unidad didáctica sobre Nietzsche, sin siquiera tener acceso a mis libros.

Con todo, el valor de una unidad didáctica reside en los resultados que es capaz de dar. Y estos resultados nada tiene que ver con las calificaciones del alumnado, sino en aquello que han aprendido. Por desgracia, es difícil saber si esta metodología concreta realmente ha funcionado, y si, de hecho, otra hubiera obtenido los mismos resultados o mejores. Lo cierto es que casi siempre pueden ser mejores, pero uno no puede saber con certeza la forma en que el grupo se comportará ante lo programado. De lo que sí estoy convencido es de que los y las estudiantes podrían haber aprendido mucho más de lo que lo han hecho y, sin duda alguna, esto siempre es responsabilidad del docente. Si hubiera próxima vez, quizás trataría de plantear la metodología de forma distinta, aunque, tal vez, también me encontraría con una falta de recursos y de tiempo de estas magnitudes. Es frustrante querer hacer algo bien, pero que, al final, a causa de las condiciones materiales no pueda realizarse como uno espera.

Por otra parte, hemos visto cómo toda la educación pública española quedaba puesta en jaque en frente de esta situación. Los rápidos ajustes que se han tenido que hacer por parte de administraciones, centros y docentes han hecho brotar tanto viejas como nuevas problemáticas. Hemos podido comprobar cómo la educación pública rápidamente ha sucumbido a las ventajas envenenadas que ofrecen plataformas digitales privadas, imponiendo en la sombra la lógica intrínseca del capital. Cómo el acceso a la educación online sigue siendo un inconveniente -aunque en muchos casos no se haya ni mencionado- y cómo esta favorece a la siempre creciente desigualdad. Y, por último, cómo la aparición de ciertas lógicas ha mostrado en toda su crudeza algo que siempre había permanecido entre líneas: la educación cómo institución fuente de contenidos y obtención de

resultados, frente a un espacio en el que realmente uno se forma como ser humano completo.

En definitiva, las consecuencias que haya podido tener esta situación inesperada en la educación de los y las jóvenes aún están por ver, pero ciertamente no serán pocas. Lo que sí hemos podido observar, como ya he dicho en la introducción de este trabajo, es como ciertos aspectos, ciertas discusiones que se daban por superadas o ciertas líneas de actuación que se veían como las más urgentes hacían florecer problemáticas que lejos están de ser cerradas. La oportunidad que hemos tenido de explorar los límites de la educación en nuestro país, como docentes, ha sido única; y no podíamos pasar por todo este proceso sin dejar constancia de nuestra experiencia.

## BIBLIOGRAFÍA

Berttolini, M. (2009). La experiencia uruguaya: propuestas creativas frente a contextos interpelantes. In A. Cerletti (Ed.), *La enseñanza de la filosofía en perspectiva* (pp. 159-170). Buenos Aires: Eudeba & Universidad de Buenos Aires.

Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón. (2019). *Orientaciones metodológicas para la etapa*. Zaragoza: Departamento de Educación, Cultura y Deporte.

Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón. (2019). *Historia de la filosofía*. Zaragoza: Departamento de Educación, Cultura y Deporte.

Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón. (2020). *Boletín oficial de Aragón del 29 de abril de 2020*. Zaragoza: Departamento de Educación, Cultura y Deporte.

Lipman, M. y Sharp, A.M. (2002). *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Moya López, M. (2013). De las TICs a las TACs: la importancia de crear contenidos educativos digitales. *Revista científica de opinión y divulgación*.

[http://scholar.google.es/scholar\\_url?url=https://www.raco.cat/index.php/DIM/article/viewFile/275963/363904&hl=es&sa=X&scisig=AAGBfm0\\_oo8R-u476naX5JxXpz4dSdDy3A&nossl=1&oi=scholar](http://scholar.google.es/scholar_url?url=https://www.raco.cat/index.php/DIM/article/viewFile/275963/363904&hl=es&sa=X&scisig=AAGBfm0_oo8R-u476naX5JxXpz4dSdDy3A&nossl=1&oi=scholar). 1/06/2020.

Nietzsche, F. (1873). *Sobre Verdad y Mentira en Sentido Extramoral*. Trad. Simón Royo Hernández. 30/03/2020

<https://www.lacavernadeplaton.com/articulosbis/verdadymentira.pdf>.

Nietzsche, F. (1980) *La genealogía de la moral*. Trad. Andrés Sánchez Pascual. Madrid: Alianza.

Nietzsche, F. (2011). *Así habló Zaratustra: un libro para todos y para nadie*. Trad. Andrés Sánchez Pascual. Madrid: Alianza.

Sánchez, S. (2020, mayo 19). Google, doctrina del shock y liquidación de la escuela pública. [Entrada Blog]. Consultado desde <https://www.elsaltodiario.com/el-rumor-de-las-multitudes/google-doctrina-del-shock-y-liquidacion-de-la-escuela-publica>.

Varela Ferrío, J. (2015). La brecha digital en España: estudio sobre la desigualdad postergada. Comisión Ejecutiva Confederal de UGT. Secretaría de Participación Sindical e Institucional. [http://portal.ugt.org/Brecha\\_Digital/BRECHADIGITAL\\_WEB.pdf](http://portal.ugt.org/Brecha_Digital/BRECHADIGITAL_WEB.pdf). 01/06/2020.

## **ANEXO I: UNIDAD DIDÁCTICA**

### **UNIDAD DIDÁCTICA**

### **Nietzsche, una nueva actitud filosófica.**

#### **1. INTRODUCCIÓN**

Debido a la situación que se está viviendo y frente a la urgencia de crear nuevas metodologías de aprendizaje adaptadas a las condiciones materiales del alumnado, se ha elaborado esta unidad didáctica con la intención de ofrecer al alumnado, por lo menos, un mínimo contacto con este autor; cuya relevancia para la historia de la filosofía es, sin duda, más que considerable.

Nietzsche no es un autor sencillo, y mucho menos si se ofrecen sus textos sin contexto alguno. La originalidad de su pensamiento hace que sea necesario mostrar en todo momento, porqué es tan distinto a toda la tradición anterior. Por ello, el foco de atención para trabajar su obra ha sido puesto en la novedad. Consideramos de vital importancia mostrar el contraste con su época y con toda la tradición que le precedía, para guiar al alumnado hacia esta nueva forma de pensar y finalmente mostrarle por qué su aportación es tan original.

Se puede considerar a Nietzsche como uno de los primeros autores -si no el primero- en poner en el centro de toda su filosofía a la vida. Pero no cualquier vida -puesto que muchos filósofos ya habían hecho esto antes- sino a la vida tal y como es. La vida como pura contingencia, como condiciones materiales concretas, como creación y destrucción, como lo que es, sin ir más allá. Por ello, junto a esta concepción novedosa aparece también una nueva actitud filosófica frente a ella. La novedad, el cambio, y la aportación original de Nietzsche en forma de actitud filosófica son los pilares sobre los que se ha construido esta unidad didáctica.

Si queremos que el alumnado realmente se sumerja en el pensamiento de este autor, tenemos que hacer que lo que se está trabajando sea realmente comprensible. Solo de esta manera se conseguirá que realmente se implique en estos temas y aprenda dirigido por su propia voluntad. Sobre todo, cuando se trata de un filósofo como Nietzsche, tiene que ser

fácil que los y las estudiantes se sientan identificados un mínimo con él, y, por lo tanto, que realmente les apetezca saber más de este autor. En consecuencia, nuestra labor debe consistir en ofrecer una explicación sencilla y accesible, muy bien contextualizada, para que de forma intuitiva el alumnado pueda comprender la sencillez y a la hora, la complejidad de la propuesta nietzscheana.

## **2. CONTEXTO**

### **2.1. MARCO LEGISLATIVO**

Esta unidad didáctica se ha realizado en el marco de la LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa y la LEY ORGÁNICA 2/2006 de 3 de mayo, de Educación (BOE 04/05/2006). A partir de las directrices marcadas por el REAL DECRETO 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato; y la Orden ECD/494/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo del Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. La ORDEN ECD/623/2018, de 11 de abril, sobre la evaluación en Bachillerato en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón (26/04/2018). El DECRETO 188/2017, de 28 de noviembre, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón (BOA 18/12/2017). La ORDEN ECD/1005/2018 de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención inclusiva. (BOA 18/06/2018). Y fuertemente influida por la ORDEN ECD/357/2020, de 29 de abril, por la que se establecen las directrices de actuación para el desarrollo del tercer trimestre del curso escolar 2019/2020 y la flexibilización de los procesos de evaluación en los diferentes niveles y regímenes de enseñanza, que el Gobierno publicó para hacer frente a esta situación extraordinaria.

### **2.2. CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO, DEL GRUPO Y DEL ALUMNADO ACNEAE.**

El IES Pablo Gargallo está situado en el Camino Miraflores, nº13, en el barrio zaragozano de San José. El barrio de San José tiene una extensión de 3,68 km². Es un barrio de población obrera y clase media que ha cambiado en los últimos años debido al aumento de la inmigración.

El número de estudiantes del centro está estabilizado en el entorno de los 450 alumnos y alumnas, de los cuales unos 300 cursan ESO, 125 Bachillerato y 25 la Formación Profesional Básica. La mayoría de los estudiantes viven en el barrio y otros (aproximadamente un 15%) se trasladan desde el barrio rural de La Cartuja en las dos líneas de transporte escolar que dispone el centro. Una minoría se desplaza desde otros barrios de la ciudad por sus propios medios.

En Bachillerato, además de los alumnos del centro, se matriculan alumnos procedentes de centros concertados de la zona. En la modalidad de Artes, se reciben alumnos de toda la ciudad, e incluso de otras localidades más o menos cercanas a Zaragoza.

Los alumnos de FPB proceden de toda la geografía zaragozana.

Historia de la Filosofía en segundo de bachillerato, al tratarse de una optativa, cuenta con un solo grupo de 29 estudiantes. Entre ellos, la mayoría procedente de la modalidad de ciencias sociales, aunque con la excepción de un alumno que proviene de la modalidad de ciencias y tecnología. Al haber elegido esta asignatura y al ser de segundo de bachillerato, los estudiantes forman un grupo cohesionado, en el que la participación es alta por parte de la mayoría de los alumnos y no se producen graves incidentes. Por así decirlo, la clase puede darse con total normalidad y se pueden proponer actividades para realizar en el aula sin que realmente no realicen su propósito didáctico.

Ahora bien, las condiciones han cambiado y junto a ellas, las dinámicas de la clase. Si algo sabemos en la actualidad es que el rendimiento y la participación del alumnado ha disminuido muchísimo en el centro. Unos porque no tiene acceso a la tecnología necesaria y otros directamente porque ven esta situación como unas vacaciones anticipadas. Haciendo que realmente muestren interés por la asignatura unos pocos; especialmente aquellos que han decidido presentarse a la prueba de la EvAU de esta materia.

Desde la consejería de educación se dictó que, si una asignatura tenía asignadas 4 horas a la semana, entonces deberían realizarse 4 sesiones online a la semana, en las que los alumnos, de una forma u otra, tuvieran que dedicarle máximo 50 minutos a la asignatura. Durante el tercer trimestre, solo se podrá profundizar en aquellos contenidos ya dados, o en el caso de bachiller, avanzar contenido en coordinación con la organización de la EvAU. Para adaptarse a esta situación, se ha creado un apartado en la página web del IES Pablo Gargallo en el que, para cada curso hay un horario semanal, en el cual cada hora de la asignatura es un enlace para descargar la sesión online correspondiente. Más tarde, se

ha implementado junto a este formato la aplicación Google Classroom. En ella básicamente se hace lo mismo: hay una sesión para cada asignatura en la que se cuelgan esas mismas actividades, con su fecha de entrega correspondiente, permitiendo una interacción mucho más directa e intuitiva con el alumnado.

Por último, debemos recalcar que no hay ningún alumno o alumna ACNEAE en el grupo.

### **3. COMPETENCIAS CLAVE**

Según la ORDEN ECD/357/2020, de 29 de abril, por la que se establecen las directrices de actuación para el desarrollo del tercer trimestre del curso escolar 2019/2020 y la flexibilización de los procesos de evaluación en los diferentes niveles y regímenes de enseñanza, las competencias clave quedan regidas de esta manera:

1. *Refuerzo de aprendizajes esenciales.* La continuidad del proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado en la tercera evaluación debe enfatizar el trabajo de recuperación o refuerzo de los aprendizajes ya trabajados en la primera y segunda evaluación que se consideren básicos para la progresión en cada área, dirigidos al desarrollo de las competencias clave y a que el alumnado adquiera progresivamente mayor grado de autonomía y responsabilidad personal. Para el alumnado que a la finalización del segundo trimestre no hubiera alcanzado el nivel de competencias clave previsto en las programaciones didácticas, la actividad durante el tercer trimestre se centrará únicamente en los aprendizajes trabajados durante los dos primeros trimestres, con el objetivo de que al finalizar el curso puedan adquirirse las competencias clave. Para el alumnado que sí hubiera alcanzado el nivel competencial programado, el objetivo del último trimestre será la consolidación, por lo que las actividades que se le propongan se basarán en los aprendizajes sobre los que se haya trabajado. Se impulsará el trabajo de los elementos transversales que establecen los currículos en las distintas etapas educativas, como la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación y la educación cívica. De manera excepcional, con este alumnado se podrá trabajar con contenidos nuevos, que sólo serán tenidos en cuenta para la mejora de la evaluación; considerándose como contenidos a desarrollar el próximo curso por todo el alumnado, debiendo constar tal circunstancia en la memoria final de curso.



2. *Metodología de trabajo y seguimiento del alumnado.* En la medida de lo posible, se diseñarán y propondrán al alumnado actividades globalizadoras e interdisciplinarias, debidamente tutorizadas, promoviendo el trabajo colaborativo entre los equipos docentes de las distintas áreas, niveles y ciclos en que sea posible.

Por ello, las competencias clave de currículo oficial programado que se han decidido trabajar en esta unidad didáctica han sido:

#### *Competencia de aprender a aprender*

La voluntad y la implicación del estudiante son claves para su aprendizaje. Puesto que esta unidad didáctica está pensada para ser trabajada en casa, lo que pretende es que el alumnado se pregunte a cerca de lo que ha leído de tal forma que sus dudas sean la fuente de su aprendizaje. El interés para aprender, de este modo, se vuelve una parte central de la experiencia con esta unidad didáctica.

#### *Competencias sociales y cívicas*

Algunos pueden pensar que Nietzsche representa la antítesis de una comportamiento social y cívico, sin embargo, nosotros creemos que más bien representa la base de toda sociedad democrática. La democracia presupone la capacidad crítica y el pensamiento original de sus ciudadanos. Entonces, no es de extrañar que un autor como este sea perfecto para introducir en el alumnado la sospecha y la duda; para que él mismo pueda comprender la importancia de los valores sociales y cívicos, sin adoptarlos como una imposición. Solo mediante su aceptación consciente, estos valores cumplen con su cometido.

#### *Competencia digital*

¿Qué decir de esta competencia? En una unidad didáctica diseñada para que sea realizada exclusivamente de forma online, los estudiantes deberán aprender a utilizar un sinnúmero de herramientas y recursos digitales para simplemente poder seguir las clases convenientemente o realizar las actividades.

## **4. OBJETIVOS**

Los **objetivos** que se trabajaran en esta unidad didáctica son los siguientes:

Obj.HFI.1. Desarrollar la capacidad analítica y comparativa entre filósofos dentro de la Historia de la Filosofía.

Obj.HFI.3. Mejorar el uso de la lengua castellana y las lenguas clásicas, como el latín, el griego, el árabe y el hebreo, de forma oral y escrita, en la corrección y precisión correspondiente al nivel académico de 2º de Bachillerato para comprender, recibir y transmitir conceptos e ideas filosóficas.

Obj.HFI.4 Valorar entre las corrientes de la historia y sus protagonistas aquellas que hayan sido capitales para el avance de la civilización tanto a nivel teórico y epistemológico como relativo a la filosofía práctica a nivel ético, social, político y estético.

Obj.HFI.6. Diferenciar entre las herramientas de obtención de información y aquellas que sirvan para estudiar la evolución de la filosofía de los autores.

Obj.HFI.7. Estudiar cuidadosamente el vocabulario que define y caracteriza a cada autor, en su contexto individual e histórico.

Obj.HFI.9. Saber comentar textos filosóficos: ideas principales y secundarias, sinopsis del mismo, vocabulario jerarquizado y conclusión final.

Y estos son los objetivos que se plantearon en el IES Pablo Gargallo, para este bloque, atendiendo a la flexibilidad proporcionada por la ORDEN ECD/357/2020, del 29 de abril:

1. Conocer las características básicas del gran período filosófico del siglo XIX así como su relación con la política, la ciencia y otras formas de expresión cultural.

2. Comprender los problemas filosóficos del siglo XIX y su actualidad.

3. Comprender la relación existente entre las diferentes teorías y corrientes filosóficas desde la modernidad hasta el presente.

4. Analizar textos filosóficos reconociendo en ellos tanto los problemas planteados como las soluciones aportadas por los autores.

5. Desarrollar la argumentación a la hora de exponer una idea.

6. Conocer mejor el mundo actual y los grandes debates que en él se plantean.

7. Adquirir un pensamiento crítico que permita desarrollar un criterio propio.

## **5. CONTENIDOS**

### **Bloque 5: Filosofía contemporánea**

Nietzsche. El autor y su contexto filosófico.

- Schopenhauer como antecedente.
- Crítica a la cultura occidental: los conceptos metafísicos, la ontología, la religión, la ciencia y la moral.
- El Nihilismo y la superación del nihilismo.
- El eterno retorno y la transvaloración de los valores.
- El superhombre y la voluntad de poder.
- Crítica de la razón ilustrada
- Vitalismo
- Crítica de la epistemología de la moral

## **6. METODOLOGÍA**

En función de los paradigmas cognitivista, constructivista y ecológico-textual en psicopedagogía, hemos partido de los siguientes principios pedagógicos y didácticos: desarrollo psicoevolutivo del alumnado; aprendizaje significativo; aprender a aprender; interacción alumnado-docente y alumnado-alumnado; motivación y autoestima. Aun así, la situación es extraordinaria y se tratará de trabajar estos aspectos en tanto y cuando las condiciones materiales y los tiempos requeridos lo permitan.

### **6.1. Desarrollo psicoevolutivo del alumnado:**

En 2º de la BACHILLERATO el alumnado posee una capacidad cognitiva suficiente para desempeñar tareas más maduras y más lógico-abstractas. Por eso se espera de él que sepa entender gran parte de las explicaciones preparadas y de los textos que van a aparecer.

Sería absurdo tratar de bajar el nivel en ciertos aspectos puesto que, aunque su relación con la filosofía, por así decirlo, sea bastante reciente, están totalmente preparados para hacer frente a cierto tipo de desafíos.

Un que las explicaciones tratarán de hacerse en un lenguaje más ameno, se ha intentado mantener la rigurosidad académica para que el alumnado pueda sumergirse verdaderamente en el marco conceptual filosófico. Por otra parte, las actividades en las que tienen que realizar comentarios de textos, son perfectas para que los estudiantes se ejerciten en esta herramienta filosófica de primer orden.

## **6.2. Aprendizaje significativo:**

Si el alumnado realmente aprende es porque puede ponerlo en relación con lo que ya sabe. Para ello, por tanto, es fundamental partir de las ideas previas que éste conoce. Aunque en este caso era difícil mantener una especie de continuidad respecto a las sesiones anteriores de otros autores y de esta manera hilarlos debidamente, hemos hecho lo posible para que el alumnado entienda de dónde viene y para que sea capaz de otorgarle un hueco en su esquema conceptual previamente adquirido.

Haciendo especial énfasis en la contextualización y la comparación, se ha tratado en todo momento de introducir el pensamiento de Nietzsche como antítesis o perfeccionamiento de otras filosofías ya expuestas. Ahora bien, hay otros aspectos que se tienen que cuidar si se pretende que el alumnado aprenda significativamente. Así, las sesiones entendidas como explicación contienen a su vez algunas preguntas, no solo para que sean respondidas bien o mal, sino para generar dudas en los estudiantes y que estas sean resueltas. La mejor forma de aprender significativamente es equivocándose y, sobre todo, con la aparición de incógnitas que necesitan ser respondidas. A demás, esto sirve para darse cuenta de si los estudiantes realmente están aprendiendo.

## **6.3. Aprender a aprender:**

Es fundamental que el alumnado adquiera la habilidad para que en el futuro pueda aprender por sí mismo. Pero más aún, ante esta situación no hay más remedio que confiar en la implicación y la autonomía de los alumnos y las alumnas a la hora de organizar, por así decirlo, su aprendizaje. Sin embargo, también es comprensible que los estudiantes se

vean saturados de trabajo y que les sea difícil implicarse desde sus casas con todas las asignaturas. Por ello hay que fomentar esta autonomía en el aprendizaje proponemos actividades que implican cierta creatividad como responder a ciertas preguntas quizás no tan obvias y actividades que necesitan de la iniciativa individual y autónoma como tener que buscar por ellos mismos cierta información.

#### **6.4. Interacción docente-alumnado y alumnado-alumnado:**

Pensamos que el máximo desarrollo del aprendizaje no sólo se consigue desde la autonomía personal, sino también desde la colaboración. Un aprendizaje participativo entre el propio alumnado es fundamental, sin embargo, esta situación no lo permite directamente (aunque sí que se da indirectamente). Por ello nos hemos centrado en la interacción docente-alumnado para que el contenido sea comprendido por los alumnos y las alumnas. La idea es generar dudas a través de las cuestiones planteadas en las sesiones, para que así, mediante el “feedback” se puedan suplir las carencias producidas por la imposibilidad de ejercer la docencia en el aula. El hecho de que estas actividades no sean evaluadas y sean opcionales es para que el alumnado, sin la presión de tener que responder a la perfección, trate de responder con sus palabras, lo que pueda; y lo que no, que lo pregunte.

#### **6.5. Motivación y autoestima:**

El alumnado en ningún momento puede verse abrumado por las actividades tanto opcionales como obligatorias. A demás debe poder sentir que está comprendiendo las explicaciones y que con un poco de implicación le resultará fácil entenderlo. Por ello, la máxima ha sido hacer las explicaciones en un lenguaje cotidiano, no demasiado académico y estar pendientes en todo momento de cómo están afrontando las sesiones. Por otra parte, se aligerarán, en la medida de lo posible, las fechas de entrega de las actividades obligatorias que van a ser evaluadas, atendiendo a la realidad de nuestros alumnos y alumnas.

### **7. TEMPORALIZACIÓN, SECUENCIACIÓN, ACTIVIDADES Y RECURSOS**

Esta UD la trabajaremos en el tercer trimestre, de manera más concreta en el mes de mayo. Necesitaremos 8 sesiones para su programación en el aula.

## **SESIONES**

### **Primera sesión: La filosofía del Romanticismo**

**Contenidos:** Contexto histórico y Schopenhauer como antecedente.

**Secuenciación:**

- Leer y releer atentamente la explicación (30 minutos).
- Responder las cuestiones planteadas por los docentes (10 minutos).
- Formular dudas acerca de la sesión (10 minutos).

### **Segunda sesión: Lo apolíneo y lo dionisiaco**

**Contenidos:** Crítica a la cultura occidental: los conceptos metafísicos, la ontología, la religión, la ciencia y la moral.

**Secuenciación:**

- Leer y releer atentamente la explicación (30 minutos).
- Responder las cuestiones planteadas por los docentes (10 minutos).
- Formular dudas acerca de la sesión (10 minutos).

### **Tercera sesión: Crítica de la razón ilustrada**

**Contenidos:** Crítica a la razón ilustrada.

**Secuenciación:**

- Leer y releer atentamente la explicación (30 minutos).
- Responder las cuestiones planteadas por los docentes (10 minutos).
- Formular dudas acerca de la sesión (10 minutos).

### **Cuarta sesión: El ataque a la religión y a la moral**

**Contenidos:** Crítica de la epistemología de la moral

**Secuenciación:**

- Leer y releer atentamente la explicación (20 minutos).

- Responder las cuestiones planteadas por los docentes (10 minutos).
- Realizar un breve comentario de texto (Obligatorio) (20 minutos).

### **Quinta sesión: Vitalismo**

**Contenidos:** Vitalismo, El Nihilismo y la superación del nihilismo, y la Voluntad de Poder.

#### **Secuenciación:**

- Leer y releer atentamente la explicación (30 minutos).
- Responder las cuestiones planteadas por los docentes (10 minutos).
- Formular dudas acerca de la sesión (10 minutos).

### **Sexta sesión: Transvaloración de los valores**

**Contenidos:** Transvaloración de los valores.

#### **Secuenciación:**

- Leer y releer atentamente la explicación (30 minutos).
- Responder las cuestiones planteadas por los docentes (10 minutos).
- Formular dudas acerca de la sesión (10 minutos).

### **Séptima sesión: El superhombre (Übermensch)**

**Contenidos:** El superhombre (Übermensch) y el eterno retorno.

#### **Secuenciación:**

- Leer y releer atentamente la explicación (30 minutos).
- Responder las cuestiones planteadas por los docentes (10 minutos).
- Formular dudas acerca de la sesión (10 minutos).

### **Octava sesión: Comentario de texto**

#### **Secuenciación:**

- Realizar el comentario de texto inspirado en el modelo de examen de la EvAU (50 minutos).

## **8. ELEMENTOS TRANSVERSALES (EDUCACIÓN EN VALORES)**

El temario que se va a trabajar es una excusa perfecta para enseñar una serie de lecciones que pueden ser profundamente adecuadas para el desarrollo de lo que consideraríamos un ciudadano ejemplar. La obtención de un espíritu crítico es un pilar fundamental para el sujeto democrático. Para que la educación en valores sea realmente efectiva, primero se debe entender la importancia de estos valores, porque solamente cuando se puede observar las distintas dimensiones que los han conformado, uno puede por primera vez aceptarlos y abrazarlos como suyos, como parte de su comunidad.

De esta unidad didáctica, y aunque parezca contradictorio tratándose de un autor como Nietzsche, se pueden extraer importantes enseñanzas a cerca de ideales colectivos, igualdad, o denuncia de la violencia. Pues, aunque la crudeza de sus palabras a veces pueda confundir, en último término, estaban reclamando una humanidad mejor, consciente de su condición y coherente con ella. En la que ya no es ningún dios el que organiza la vida humana, sino que ahora deben ser éstos los que, por sí solos, aprendan a vivir en armonía consigo mismos y con el resto. Y aunque Nietzsche terminó haciendo una propuesta muy individualista para la superación de la que él llama la antigua metafísica (o la metáfora platónica), se puede hacer también una lectura arendtiana de ella, en la que se reclama la necesidad de crear continua y conjuntamente una nueva metafísica que se adapte a la contingencia del presente y su pluralidad.

## **9. INTERDISCIPLINARIEDAD**

La interdisciplinariedad va a dejarse de lado puesto que ya es difícil coordinar el trabajo con alumnado y profesorado como para también tener que intentar coordinar varios departamentos a la hora de exponer el temario. Además, el avanzar contenido en esta materia se debe a la proximidad de las pruebas EvAU y para que aquellos que se presenten tengan más opciones a la hora de responder, pero quizás en otras materias no se esté avanzando contenido. Así que sería imposible adaptar la unidad didáctica al ritmo de otra asignatura, que es no lo que consiste la verdadera interdisciplinariedad.



## **10. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO**

Este grupo no contiene ni alumnos ni alumnas con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE).

## **11. EVALUACIÓN**

Según la ORDEN ECD/357/2020, de 29 de abril, por la que se establecen las directrices de actuación para el desarrollo del tercer trimestre del curso escolar 2019/2020 y la flexibilización de los procesos de evaluación en los diferentes niveles y regímenes de enseñanza:

“Ningún alumno o alumna debe verse perjudicado por las actuales circunstancias, debiendo dar prioridad a la continuidad de su formación, teniendo en cuenta la diversidad del alumnado y sus distintos ritmos de aprendizaje, y atendiendo en particular al alumnado más vulnerable. Para alcanzar tal objetivo se procederá a la adaptación y flexibilización de las modalidades, criterios e instrumentos de evaluación y criterios de calificación.”

Así se ha elaborado el siguiente proceso de evaluación:

### **11.1. Criterios de evaluación (y estándares de aprendizaje evaluables).**

Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
Crit.HFI.5.2. Comprender el vitalismo de Nietzsche, analizando la crítica a la metafísica, a la moral, a la ciencia y al lenguaje y entendiendo la afirmación del Superhombre como resultado de la inversión de valores y la voluntad de poder, relacionándolo con el vitalismo de Schopenhauer, valorando su influencia en el desarrollo de las ideas y los cambios sociales contemporáneos y enjuiciando críticamente su discurso.	Est.HFI.5.2.1. Define conceptos de Nietzsche, como crítica, tragedia, intuición, metáfora, convención, perspectiva, genealogía, transvaloración, nihilismo, superhombre, voluntad de poder y eterno retorno, entre otros, aplicándolos con rigor, y relaciona algunos de ellos con la filosofía de Schopenhauer.
	Est.HFI.5.2.2. Entiende y explica con claridad, tanto en el lenguaje oral como en el escrito, las teorías fundamentales de la filosofía de Nietzsche, considerando la crítica a la metafísica, la moral, la ciencia, la verdad como metáfora y la afirmación del superhombre como

	resultado de la inversión de valores y la voluntad de poder, comparándolas con las teorías de la Filosofía Antigua, Medieval, Moderna y Contemporánea.
	Est.HFI.5.2.3. Estima el esfuerzo de la filosofía de Nietzsche por contribuir al desarrollo de las ideas y a los cambios sociales de la Edad Contemporánea, valorando positivamente la defensa de la verdad y la libertad.
	Est.HFI.5.2.4. Identifica sintéticamente los rasgos característicos de las principales corrientes filosóficas del siglo XIX y del siglo XX, y las relaciones entre ellas.

### **11.2. Criterios de evaluación (y estándares de aprendizaje evaluables) mínimos.**

Según la ORDEN ECD/624/2018. CAPÍTULO III. Desarrollo del proceso de evaluación.  
Artículo 12. Evaluación final.

Y el Artículo 12.2.

El profesorado de cada materia decidirá al término de cada curso si el alumno o la alumna ha superado los objetivos de la misma, tomando como referente fundamental los criterios de evaluación de cada materia. Estos criterios de evaluación deberán concretarse en las programaciones didácticas, donde se expresarán de manera explícita los contenidos mínimos exigibles para superar las correspondientes materias.

Hemos decidido establecer los siguientes contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables como mínimos:

#### **Contenidos mínimos:**

- Crítica a la cultura occidental: los conceptos metafísicos, la ontología, la religión, la ciencia y la moral.
- El Nihilismo y la superación del nihilismo.
- El eterno retorno y la transvaloración de los valores.

- El superhombre y la voluntad de poder.

Criterios de evaluación mínimos	Estándares de aprendizaje evaluables mínimos
Crit.HFI.5.2. Comprender el vitalismo de Nietzsche, analizando la crítica a la metafísica, a la moral, a la ciencia y al lenguaje y entendiendo la afirmación del Superhombre como resultado de la inversión de valores y la voluntad de poder, relacionándolo con el vitalismo de Schopenhauer, valorando su influencia en el desarrollo de las ideas y los cambios sociales contemporáneos y enjuiciando críticamente su discurso.	Est.HFI.5.2.2. Entiende y explica con claridad, tanto en el lenguaje oral como en el escrito, las teorías fundamentales de la filosofía de Nietzsche, considerando la crítica a la metafísica, la moral, la ciencia, la verdad como metáfora y la afirmación del superhombre como resultado de la inversión de valores y la voluntad de poder, comparándolas con las teorías de la Filosofía Antigua, Medieval, Moderna y Contemporánea.
	Est.HFI.5.2.3. Estima el esfuerzo de la filosofía de Nietzsche por contribuir al desarrollo de las ideas y a los cambios sociales de la Edad Contemporánea, valorando positivamente la defensa de la verdad y la libertad.

### 11.3. Procedimientos e instrumentos de evaluación.

Procedimientos	Instrumentos	Criterios	Competencias clave	Estándares	Porcentaje de Calificación
Análisis de la producción escrita	Prueba específica-Comentario de texto	Crit.HFI.5.2.		Est.HFI.5.2.2.	50%

	Prueba específica - Comentario de texto + Tema a desarrollar	Crit.HFI.5.2.	CCL-CCEC CCL-CSC	Est.HFI.5.2. 1. Est.HFI.5.2. 3. Est.HFI.5.2. 4.	50%
--	--	---------------	---------------------	--	-----

#### 11.4. Criterios de calificación.

La calificación solo se realizará de los contenidos de esta de esta unidad didáctica, la nota de la cual se extraerá de dos pruebas específicas en la que cada una cuenta un 50%. Para calificar estas dos pruebas específicas se utilizarán las siguientes rúbricas:

##### Para el comentario de texto:

		0	1	2	3	4	5
1	Demuestra mediante su análisis que entiende el texto e identifica sus ideas principales.						
2	Utiliza adecuadamente los conceptos propios de la unidad didáctica.						
3	Organiza de forma clara y concisa su redacción.						
4	Es creativo en sus respuestas, utilizando sus propias palabras, sin copiar directamente de internet o del material expuesto en las sesiones.						

\*El resultado sobre 10 se obtendrá de la suma de los valores numéricos establecidos, multiplicado por 10 y dividido por 20.

##### Para el comentario de texto + tema a desarrollar:

		0	1	2	3	4	5
1	Demuestra mediante su análisis que entiende el texto e identifica sus ideas principales.						
2	Utiliza adecuadamente los conceptos propios de la unidad didáctica.						
3	Desarrolla adecuadamente el tema escogido.						
4	Organiza de forma clara y concisa su redacción.						
5	Es creativo en sus respuestas, utilizando sus propias palabras, sin copiar directamente de internet o del material expuesto en las sesiones.						

\*El resultado sobre 10 se obtendrá de la suma de los valores numéricos establecidos, multiplicado por 10 y dividido por 25.

### **11.5. Recuperación**

La recuperación no se realizará de la UD aisladamente sino del trimestre. En este caso, se recuperaría el 3r trimestre, es decir, las UDD del bloque 5 (Marx y Nietzsche). No obstante, esto no está todavía muy claro y es posible que no haya propiamente recuperación el 3r trimestre como tal.

## **12. CONCLUSIÓN**

Si bien hemos tratado de adaptar la metodología que se tenía pensada en un principio a sesiones online, con el fin de lograr el mayor aprendizaje posible de nuestros alumnos y alumnas en esta situación extraordinaria; es cierto que, tal vez, aunque lo hayamos hecho con la mejor de las intenciones, puede que no se den los resultados esperados. Y esto es por unos motivos muy evidentes. No se puede saber con certeza lo que va a ocurrir con la teoría hasta que ésta no se pone en práctica.

Hay que ser conscientes de que solo mediante la puesta en práctica, se puede ver como realmente funciona una unidad didáctica concreta. Por desgracia, quizás esta no pueda ser mejorada para obtener un mejor rendimiento de nuestro alumnado, puesto que tal vez esta situación nunca se vuelva a dar. Pero de lo que no hay duda es que seguramente habrá cosas que mejorar. Es cierto, también que muchas de las actividades que uno se plantea pueden funcionar mejor o peor únicamente dependiendo del grupo al que se le va a impartir la asignatura. Mientras que en un grupo las mismas actividades pueden tener grandes resultados, para otro no sirvan en absoluto.

La situación que estamos viviendo ha hecho, además, que el aprendizaje de nuestro alumnado recaiga muchísimo más en su implicación y compromiso personal. Así que el éxito de esta unidad didáctica no será ninguna excepción. La sencillez con la que se han planteado las sesiones es para evitar que el alumnado se sienta abrumado, de primeras, por un exceso de trabajo que tiene que realizar por su cuenta en casa; no obstante, estos chicos y chicas no están acostumbrado a trabajar en casa, y es posible que traten de quitarse el trabajo de encima como sea.

Aún así, el éxito o el fracaso de la unidad didáctica siempre debe recaer en el docente puesto que es éste quien debe responsabilizarse y comprometerse lo necesario para tratar de alcanzar los mejores resultados posibles. Uno nunca puede dejar su tarea por terminada y debe estar siempre pendiente de como evoluciona la unidad didáctica programada, por si es necesario realizar cualquier modificación.

### **13. BIBLIOGRAFÍA**

Berttolini, M. (2009). La experiencia uruguaya: propuestas creativas frente a contextos interpelantes. In A. Cerletti (Ed.), *La enseñanza de la filosofía en perspectiva* (pp. 159-170). Buenos Aires: Eudeba & Universidad de Buenos Aires.

Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón. (2019). *Orientaciones metodológicas para la etapa*. Zaragoza: Departamento de Educación, Cultura y Deporte.

Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón. (2019). *Historia de la filosofía*. Zaragoza: Departamento de Educación, Cultura y Deporte.

Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón. (2020). *Boletín oficial de Aragón del 29 de abril de 2020*. Zaragoza: Departamento de Educación, Cultura y Deporte.

Lipman, M. y Sharp, A.M. (2002). *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.

## **ANEXO II: SESIONES ONLINE**

\*Anexo aquellas sesiones online que han sido producidas prácticamente en su totalidad por mí:

Asignatura/Materia/Módulo: Historia de la Filosofía

Nivel/Curso: 2º Bachillerato

Hora: Tercera hora del martes 12 de mayo

---

Tarea: NIETZSCHE. CRÍTICA DE LA EPISTEMOLOGÍA DE LA MORAL.

Quinta sesión: Vitalismo (Manoel Serén y Miquel Feliu)

En esta sesión, el alumnado deberá leer atentamente los apuntes que aparecen a continuación y responder a las siguientes preguntas en el contexto de lo aprendido:

- 1. Explica por qué se denomina “vitalismo” a la filosofía de Nietzsche.***
- 2. ¿Puede, según Nietzsche, la razón humana conocer absolutamente la realidad del mundo? ¿Cuál sería la función de ésta en la historia de la cultura occidental?***

## **UNIDAD 10. NIETZSCHE**

### **II. La crítica de la epistemología de la moral**

#### ***5. Sobre verdad y mentira en sentido extramoral***

Este opúsculo de Nietzsche está ubicado en su juventud, temáticamente es la “época romántica”. Es de sus primeros escritos, junto a *El nacimiento de la tragedia* y las *Consideraciones intempestivas*. Solemos dividirlo en dos partes: una primera que trata del ser humano como un “animal fantástico”, que, por necesidad y utilidad, utiliza el lenguaje para crear un acuerdo social, pues esto le permite vivir más confortablemente y con menos riesgos.

Pero, dice Nietzsche, la idea de “verdad” es una ficción, parte de este acuerdo gregario dentro del grupo; de esta idea de verdad se deduce una de las cuestiones más importantes

de este escrito y de toda la filosofía de Nietzsche posterior: el impulso de verdad es también algo convencional, procedente de este acuerdo, la tendencia a buscar la verdad y el valor social concedido a “decir la verdad” es sólo producto de un olvido, el olvido de que la verdad es en realidad una mentira, un producto de la metáfora, el símil o la analogía.

En relación con esta fábula sobre el surgimiento de la verdad, el conocimiento y la ciencia, Nietzsche realiza un fino análisis de la capacidad humana para el lenguaje, que anticipa cuestiones de filosofía del lenguaje del siglo XX. Para Nietzsche, el propio lenguaje (que es el origen de la concepción de la verdad y de cuestiones morales, como se ha visto) se basa en la creatividad humana, capacidad de hacer metáforas, convertir sensaciones en impulsos nerviosos, transformar ideas (interiores) en objetos exteriores como son las palabras; pero no existe una relación causal ni de ningún tipo entre esas realidades “interiores” y los objetos exteriores o palabras, entre ellos solo hay un vacío. El lenguaje, la verdad y el impulso hacia ella se fundamentan en un vacío. Nada de lo que conocemos lo conocemos realmente. Lo que consideramos el ser de las cosas o como las cosas son, simplemente son metáforas a como nos referimos a ellas. Nunca podemos conocer lo que son las cosas en sí, solo la experiencia que tenemos de ellas y la forma en que las encuadramos en nuestras definiciones de referencia. Por ello la verdad tan solo es una regla establecida por la misma forma en que funciona el lenguaje, y en último término, un convenio entre los seres humanos.

La segunda parte del escrito desarrolla más específicamente la crítica de la ciencia como sistema de conceptos y verdades, dice Nietzsche, acartonadas, sin vida, y con pretensión de verdad absoluta. Habla Nietzsche de un desplazamiento, que se produce en la capacidad de idear, pasando de la ciencia al arte, como mundo en el que se desarrolla la vitalidad de la creatividad humana. Aquí nos presentaría la forma de vivir propia del artista, del hombre intuitivo, que, en vez de seguir utilizando aquellas viejas metáforas ya gastadas, las disecciona, la destruye y las transforma en algo totalmente nuevo; creando nuevas metáforas y, en definitiva, nuevas realidades (porque hemos dicho que la realidad es únicamente la forma en que nos referimos a ella).

Todos los conceptos que trata el escrito *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral* están muy relacionados con la filosofía del periodo post-positivista, o periodo de madurez, con obras como *La genealogía de la moral*, y anticipa esa búsqueda de los orígenes, de las condiciones de formación (genealogía) de los ideales de la razón y de los conceptos y sentimientos morales.



## 6. Vitalismo

Podríamos definir la filosofía de Nietzsche como una filosofía vitalista, pero para entender a qué se refiere este autor con vitalismo, primero hay que comprender en qué se diferencia de las otras filosofías o formas de concebir la existencia humana. Desde Platón, la filosofía había asumido la existencia de un mundo extraterrenal; un mundo más perfecto, eterno e inmutable que es considerado la verdadera realidad. Mientras que nuestra realidad tan solo es una copia imperfecta de esta. Según Nietzsche, mediante este movimiento Platón creó la metáfora de los “transmundos”. Mundos que están más allá de la vida humana pero que, sin embargo, dotan de sentido a ésta. De esta manera, el cristianismo se adhiere a esta metáfora platónica de los “transmundos” haciendo que esta vida, nuestra realidad, sólo tenga sentido a partir de una vida posterior a la muerte. Debemos actuar como es debido si queremos gozar de una vida eterna en el cielo. Para Nietzsche, lo que se está haciendo mediante este movimiento, mediante este paso de la vida terrenal a otra mejor y más perfecta, es despojar de sentido a nuestra existencia; enterrando la única realidad que conocemos con certeza, en aras de un bien superior.

Aquí es donde aparece el concepto de nihilismo. El nihilismo puede ser considerado como la falta de sentido. La pérdida de aquello que da sentido a la vida y, por lo tanto, de aquello que nos da las instrucciones para actuar de una forma o de otra. ¿Pero, no habíamos dicho que tanto el cristianismo como el platonismo eran capaces de dar sentido a la vida? Pues bien, Nietzsche identifica dos motivos por los cuales su sociedad está pasando por un momento profundamente nihilista. Por una parte, tanto el platonismo como el cristianismo, con la metáfora de un mundo más perfecto y extraterrenal, lo que está haciendo es desterrar el sentido de la vida a la propia vida. Es decir, queriendo dotar de sentido a la vida, lo que están haciendo, de forma paradigmática, es quitarle el único sentido que pueda poseer. Tanto la religión cristiana como el platonismo (y todas aquellas filosofías que crean en la dualidad cuerpo-alma) son profundamente nihilistas, porque han despojado de sentido a la vida. En vez de haber construido un sentido a partir de la vida y sus condiciones materiales, lo que han hecho es quitarle todo su valor, mediante la falsa promesa de un mundo mejor. A esta falta de sentido se le puede llamar nihilismo negativo.

Por otra parte, Nietzsche observa que en su época se está produciendo una crisis de valores. Cree que aquellos valores morales que fueron creados en un momento de la

historia, como podrían ser los del cristianismo, ya no sirven en la actualidad. Es decir, aquellos valores, aquellas metáforas que fueron creadas en un momento concreto para ser útiles para la vida y dotarla de sentido, están en declive, y ya no son capaces de cumplir su función. Esto lo evidencia Nietzsche con su famosa frase *Dios ha muerto*. La metáfora de Dios ya no sirve para dar sentido a la vida, pero tampoco otras metáforas como el socialismo, puesto que lo único que hacen es colocar otro concepto abstracto (en este caso el de Humanidad) que no coincide con las necesidades reales de los seres humanos, en el lugar que antes ocupaba Dios. A este tipo de nihilismo se le puede llamar nihilismo positivo, porque es necesario pasar por este declive de los valores para superar de una vez por todas aquellas metáforas que van en contra de la vida.

Por esto Nietzsche ve la necesidad imperiosa de crear nuevas metáforas. Unas nuevas metáforas basadas en la vida, en lo que podemos saber de ella y que, sobre todo, la favorezca y dé cuenta de ella. Por esto la filosofía de Nietzsche es una filosofía vitalista, porque a diferencia de las ya mencionadas lo que pretende es hacer una propuesta que alimente la vida y no que la anule.

El vitalismo, de esta manera, puede entenderse como la voluntad continua y consciente de querer vivir la vida tal y como es: finita, imperfecta, a veces dolorosa, pero otras maravillosa. Lo que da sentido a la vida es todo aquello que anteriormente se había descartado. El sentido de la vida es vivir. Todo aquello que haga mi existencia más plena es bueno, todo lo demás queda descartado. Ahora bien, si Nietzsche pretende crear una filosofía que se base en la vida y con ella dotar de nuevo sentido a la existencia humana, entonces debe encontrar ese principio que relacione la vida, tal y como es, con la vida humana. Influenciado por Darwin, Nietzsche entiende que la naturaleza es creación y destrucción continua. La naturaleza, evolucionando, va continuamente creando nuevas formas (nuevos animales, nuevas plantas) mientras que destruye, hace desaparecer, todo aquello que ya no sirve, que no es capaz de adaptarse a las nuevas condiciones materiales que se han producido. Por esto mismo, nuestro autor identificará la vida del ser humano con la naturaleza, y a esta naturaleza -que es todo lo que nos rodea tanto nosotros mismos- la llamará voluntad de poder.

Así pues, vivir acorde a la vida significará vivir acorde a esta voluntad de poder. ¿Y qué significa esto? Esto significa que el ser humano debe continuamente, a partir de sus condiciones materiales, destruir todo aquello que ya no sirve, que ha quedado obsoleto y ya no es capaz de producir nada nuevo, y potenciar la creación de nuevas formas. Es decir,

el sentido de la vida será crear, crear nuevas formas, nuevas metáforas y, en definitiva, crear formas de vida únicas. La voluntad de poder se ha traducido algunas veces también como voluntad de potencia. Porque la voluntad de poder no es algo así como querer el poder -entendido como poder político- sino que refiere a la voluntad de querer más, de querer ser más, de no conformarse con lo que se tiene e ir en busca de todas las posibilidades que la vida puede brindar. Se trata de afirmarse uno mismo ante lo dado y crear su propia realidad. No tener miedo de decir “el mundo es así” sin importar lo que hayan dicho otros sobre el mundo.

**Aclaración sobre la voluntad de poder:** La voluntad de poder es la manifestación activa de ese ideal nietzscheano que es el superhombre, es la actividad que realiza éste, que, conducido por la necesidad de imponer la voluntad, da lugar a los conceptos para describir la realidad y en este sentido “crea” de alguna manera la realidad, es decir la realidad se amolda a su necesidad por su voluntad. Para ello, tiene que estar conducido por la autenticidad, no guiarse por los conceptos e interpretaciones de otro o, en el caso de la filosofía, de la tradición racionalista, sino atreverse a decir: esto es así. En este sentido, la voluntad de poder es una manifestación de la actividad humana que, si nos fijamos, está influida por el concepto de voluntad en Schopenhauer y a la vez es contraria a la receta de Schopenhauer para tratar con los problemas del mundo; pues este alegaba por una suerte de “budismo”, para enfrentarse a la vida había que anular la voluntad; Nietzsche, por el contrario, en algún sitio dice literalmente que hay que decir sí a la voluntad. El resultado de estas reflexiones llevará a Nietzsche a crear nuevas metáforas que nos ayuden a no perder el rumbo, a estar convencidos de que estamos viviendo tal y como nos habíamos propuesto, para no volver a caer en el nihilismo. Las propuestas de Nietzsche serán el Superhombre y el Eterno Retorno.

Asignatura/Materia/Módulo: Historia de la Filosofía

Nivel/Curso: 2º Bachillerato

Hora: Primera hora del miércoles 13 de mayo

---

Tarea: NIETZSCHE. CRÍTICA DE LA EPISTEMOLOGÍA DE LA MORAL.

Sexta sesión: Transvaloración de los valores (Manoel Serén y Miquel Feliu)

En esta sesión, el alumnado deberá leer atentamente los apuntes que aparecen a continuación y responder a las siguientes preguntas en el contexto de lo aprendido:

- 1. ¿En qué consiste el paso de la moral del hombre noble a la moral del esclavo o del plebeyo?***
- 2. ¿Por qué, según Nietzsche, debemos sospechar de la moral e investigar de dónde proviene?***

## **UNIDAD 10. NIETZSCHE**

### **II. La crítica de la epistemología de la moral**

#### **7. Transvaloración de los valores**

La transvaloración de los valores de Nietzsche es el producto de un análisis psicológico basado en el carácter humano, en el que tratará de descifrar cómo se creó la moral que hoy en día seguimos concibiendo como la buena o predominante.

El carácter es la forma en que se asume la existencia -es decir, como se afronta la vida- y, para nuestro autor, hay dos caracteres bien diferenciados: el del plebeyo y el del noble.

El noble es aquel que asume que su propia vida se basa en el riesgo. Entiende su existencia como fuerza vital, espontánea y atrevida. El noble se lanza a por la vida, siguiendo sus instintos, en busca de los mayores placeres sin temor a las consecuencias.

El plebeyo, en cambio, ante el riesgo, valora primordialmente la seguridad. Su existencia se caracteriza por la fuerza retraída, el cálculo y el temor. El plebeyo siempre piensa en

el futuro y nunca se lanza a por la vida sin pensar en las consecuencias porque sabe que si se arriesga quizás lo pierda todo. Una vez definidos estos dos caracteres, Nietzsche proseguirá con su análisis y esta vez irá en busca del origen de los valores morales. Teniendo en cuenta los dos caracteres definidos anteriormente se preguntará cómo valora cada uno, lo que es bueno y lo que es malo. En otras palabras, qué concepción de la moral subscribe cada carácter.

Nietzsche advierte que, en un primer momento, la primera valoración moral (anterior a la Grecia clásica), aquello que era considerado bueno era lo valiente, lo activo, lo noble; mientras que aquello que era considerado malo era la cobardía, la humildad, la mezquindad, etc. Así que era el carácter del noble el que era bien valorado en esa época. Para ello, solo hay que pensar en cómo retratan los antiguos poetas griegos los protagonistas de sus epopeyas (como la *Ilíada* o la *Odisea* de Homero).

Sin embargo, posteriormente aparece una nueva forma de moral, pero esta vez no se origina desde el noble, sino desde el plebeyo. Según Nietzsche, el plebeyo conseguirá dar la vuelta a lo que es considerado bueno o malo mediante una estratagema.

El plebeyo creará la conciencia, un yo que está detrás de cualquier acto, y que, por lo tanto, es el responsable de éstos. Mientras el noble se dejaba llevar por sus impulsos, porque se guiaba por ellos, y estos impulsos se relacionaban con la vida misma, con la forma de ser de la naturaleza; el plebeyo dirá que el noble no se identifica con cómo es la vida, que no es así porque ésta sea su naturaleza, sino que es así porque ha elegido ser así.

El plebeyo ha creado la conciencia moral, mediante la cual uno puede elegir cómo actuar. Por lo tanto, aquel que será bueno, será aquel que tenga una conciencia férrea; una conciencia fuerte que sea capaz de controlar los impulsos. Aquel que de verdad elige y elige conscientemente. Esta conciencia se identifica con la libertad y aquel que se guía por sus instintos es esclavo de sus pasiones. El plebeyo ha creado el concepto de libertad y con ello una nueva moral. Por eso, a partir de ese momento las características de lo bueno pasarán a ser la contención, el cálculo, la prudencia, la humildad, etc. Todas ellas encarnadas en la figura del asceta, la antítesis del héroe epopéyico.

Mediante una estrategia metafórica-metafísica, es decir, mediante el lenguaje el plebeyo ha conseguido imponer su moral. Ha conseguido pasar de un monismo en el que el hombre actuaba acorde a su naturaleza, a un dualismo en el que toda acción es

condicionada por unos valores morales que, en este caso, se identifican con el carácter propio del plebeyo.

Esta es para Nietzsche, la moral que se mantendrá durante la historia hasta nuestros días. La moral que es representada por la religión cristiana, el socialismo y, en general, por cualquier forma de moral en la que lo bueno y lo malo sean definidos a partir de un concepto abstracto-colectivo, en lugar de simplemente identificarse con aquello que es bueno o malo para la vida.

«Se deja oír una nueva exigencia. Enunciémosla: necesitamos una crítica de los valores morales, hay que poner alguna vez en entredicho el valor mismo de estos valores -y para esto se necesita tener conocimiento de las condiciones y circunstancias de que aquéllos surgieron, en las que se desarrollaron y modificaron (la moral como consecuencia, como síntoma, como máscara, como *tartufería*, como enfermedad, como malentendido; pero también la moral como causa, como medicina, como estímulo, como freno, como veneno), un conocimiento que hasta ahora ni ha existido ni tampoco se lo ha siquiera deseado. Se tomaba el valor de esos "valores" como algo dado, real y efectivo, situado más allá de toda duda; hasta ahora no se ha dudado ni vacilado lo más mínimo en considerar que el "bueno" era superior en valor a "el malvado", superior en valor en el sentido de ser favorable, útil, provechoso para el hombre como tal (incluido el futuro del hombre). ¿Qué ocurriría si la verdad fuera lo contrario? ¿Qué ocurriría si en el "bueno" hubiese también un síntoma de retroceso, y asimismo un peligro, una seducción, un veneno, un narcótico, y que por causa de esto el presente viviese tal vez a costa del futuro? ¿Viviese quizá de manera más cómoda, menos peligrosa, pero también con un estilo inferior, de modo más bajo?... ¿De tal manera que justamente la moral fuese culpable de que jamás se alcanzasen una potencialidad y una magnificencia sumas, en sí posibles, del tipo hombre? ¿De tal manera que justamente la moral fuese el peligro de los peligros? [...]]»

Nietzsche F. *La genealogía de la moral*. Traducción de A. Sánchez Pascual, Alianza, Madrid 1980, p.24.

En este fragmento, Nietzsche nos muestra como la moral no es algo dado. Que lo bueno no ha sido considerado siempre bueno y que lo malo no ha sido considerado siempre malo. Que la moral es un producto humano fruto de una necesidad histórica. Que es necesario revisar cuáles fueron las condiciones bajo las que cierta moral se sobrepuso a otra y qué esconden estos valores ampliamente aceptados. Nos está invitando a sospechar

de esos valores que nos han sido dados y a que nos preguntemos quién los ha formulado y qué intenciones tenía con ellos. Nietzsche, desde luego, lo tiene muy claro. Detrás de estos valores se esconde la moral del esclavo, del cobarde, de aquel que niega la vida y sus impulsos en aras de la seguridad y la tranquilidad. Cree que esta moral va decididamente en contra de la vida y que en ese aspecto los valores que transmite nos son para nada buenos.

Asignatura/Materia/Módulo: Historia de la Filosofía

Nivel/Curso: 2º Bachillerato

Hora: Primera hora del jueves 14 de mayo

---

Tarea: NIETZSCHE. CRÍTICA DE LA EPISTEMOLOGÍA DE LA MORAL.

Séptima sesión: El superhombre (Übermensch) (Manoel Serén y Miquel Feliu) En esta sesión, el alumnado deberá leer atentamente los apuntes que aparecen a continuación y responder a las siguientes preguntas en el contexto de lo aprendido:

- 1. Relaciona los conceptos de voluntad de poder, superhombre y eterno retorno de lo mismo.***
- 2. ¿Por qué el eterno retorno de lo mismo puede ser tanto una bendición como una maldición?***

## **UNIDAD 10. NIETZSCHE**

### **II. La crítica de la epistemología de la moral**

#### **8. El superhombre (Übermensch)**

El superhombre -también traducido como ultra hombre (o ultra humanidad) para quitarle las connotaciones fantásticas de superhéroe que adquiere en castellano la metáfora que elabora Nietzsche para dar sentido a la existencia desde un punto de vista vitalista. El superhombre es el modelo según el cual debemos orientar nuestra vida, una vez que se haya conseguido superar la metáfora platónica o cristiana. El superhombre se caracteriza por haber superado, de una vez por todas, la moral de los esclavos. Pero esta superación le lleva a tener que crear nuevos valores constantemente que sean fieles al “sentido de la tierra”, porque recordemos, lo que pretende Nietzsche ahora es crear un mito que vaya en favor de la vida. Con el “sentido de la tierra” el autor se refiere a que estos valores deben crearse sobre la base material, que es el cuerpo, lo que se nos aparece (el fenómeno), lo particular, la pluralidad, el cambio, etc. No se trata de unos valores que provienen de un mundo perfecto e inmutable, sino que deben ser unos valores que provengan de la



contingencia y el cambio; y, por ello, estos valores no pueden ser estáticos, no nos pueden servir para siempre, deben ir cambiando según la situación lo requiera.

De esta manera, el superhombre, siendo fiel a la voluntad de poder, coge las riendas de su propia vida y se forja su propio destino. Es él quien coge sus condiciones materiales (donde ha nacido, las capacidades que tiene, las posibilidades que tiene, etc.) y de ellas, crea sus propios valores que le llevarán a vivir su vida de una forma plena, tal y como él la concibe. Es como el artista que ve la obra finalizada en el bloque de mármol antes de ser esculpida. El bloque de mármol son las condiciones materiales que tiene, y la obra a realizar son todas las posibilidades en que ese bloque puede convertirse en una obra concreta. Así el superhombre escupirá su vida hacia su propio objetivo, sabiendo que un ligero desliz, un mal golpe de cincel, puede tirar por el suelo toda su obra, sin embargo, no le teme a esa posibilidad. Su vida es su gran obra. Por todo esto, el superhombre no le teme tampoco al eterno retorno. Lo mejor que le puede pasar es volver a vivir su vida una y otra vez, porque la ha confeccionado a su manera; porque se ha esforzado por vivir una vida digna de ser vivida.

**Aclaración sobre el eterno retorno:** Una de las concepciones del eterno retorno de Nietzsche es ontológica, es decir que responde a su concepción profunda del universo y de la vida, siendo así que la concepción del tiempo (frente a la idea de tiempo lineal judeocristiana) es la más cercana a la de los habitantes de la Grecia Clásica, que lo consideran en su repetición cíclica (que observamos en todos los procesos de la vida). Otra de las concepciones tiene que ver con la ética o la antropología, en Nietzsche, pues se fundamenta en la idea de que “todo lo que hacemos, o nos pasa, lo haremos y nos pasará repetidamente, una y otra vez”, por lo que está ligada, esta idea, a la voluntad de querer, de actuar libremente, también a la idea de disfrutar de las cosas. Es una idea que Nietzsche condensa muy bellamente en su propuesta del “amor fati”, que es algo así como amar el destino, querer el destino: es una propuesta ética y hace referencia a la necesidad de actuar como si lo que se hace tuviera que repetirse eternamente: es algo así como un perfeccionismo vitalista.

El eterno retorno deviene, de esta forma, una prueba. Mientras la tradición judeocristiana solo daba sentido a esta vida en virtud de una vida ulterior, mejor y más perfecta; el eterno retorno implica volver a vivir esta vida una y otra vez. Por ello, sólo el superhombre es aquel capaz de aceptar el eterno retorno como un milagro, como el mayor bien que se le puede ofrecer; pues él, que ha conseguido vivir una vida plena, creando sus propios

valores y realizando su propio destino, solo se puede sentir complacido de poder volver a vivirla.

«Suponiendo que un día, o una noche, un demonio te siguiera a tu soledad última, y te dijera: esta vida, tal como la has vivido y estás viviendo, la tendrás que vivir otra vez, otras infinitas veces; y no habrá en ella nada nuevo, sino que cada dolor y cada placer y cada pensamiento y suspiro y todo lo indeciblemente pequeño y grande de tu vida te llegará de nuevo, y todo en el mismo orden de sucesión, también esta araña y este claro de luna entre los árboles, y este instante, y yo mismo. El eterno reloj de arena de la existencia es dado la vuelta una y otra vez, ¡y tú con él, polvillo de polvo! Suponiendo que así te hablara un demonio, ¿te arrojarías al suelo rechinando los dientes y maldiciendo al demonio que así te habló? O has experimentado alguna vez un instante tremendo en el que contestarías: “¡eres un dios y jamás he oído decir nada tan divino!”. Si esa noción llega a dominarte, te transformará y tal vez te aplastará. ¡La pregunta ante todas las cosas -¿quieres esto otra vez, infinitas veces?- pesaría como el peso más pesado sobre todos tus actos! O si no, ¿qué categóricamente tendrías que llegar a decir sí a ti mismo y a la vida para no aceptar nada más anhelosamente que esta ratificación última, eterna?»

Nietzsche F. *La Gaya Ciencia*. Aforismo 341. p.225

### **ANEXO III: PRUEBA FINAL EVALUABLE**

Asignatura/Materia/Módulo: Historia de la Filosofía

Nivel/Curso: 2º Bachillerato

Hora: Segunda hora del viernes 15 de mayo

---

Tarea: NIETZSCHE. COMENTARIO DE TEXTO

Octava sesión: Comentario de texto (Manoel Serén y Miquel Feliu)

En esta sesión, el alumnado deberá leer atentamente el fragmento de Sobre verdad y mentira en sentido extramoral de Nietzsche y responder a las siguientes preguntas en el contexto de lo aprendido:

#### **1. Lee el siguiente fragmento de texto y contesta a las preguntas:**

«La omisión de lo individual y de lo real nos proporciona el concepto del mismo modo que también nos proporciona la forma, mientras que la naturaleza no conoce formas ni conceptos, así como tampoco, en consecuencia, géneros, sino solamente una X que es para nosotros inaccesible e indefinible. También la oposición que hacemos entre individuo y especie es antropomórfica y no procede de la esencia de las cosas, aun cuando tampoco nos atrevemos a decir que no le corresponde: porque eso sería una afirmación dogmática y, en cuanto tal, tan indemostrable como su contraria. ¿Qué es entonces la verdad? Un ejército móvil de metáforas, metonimias, antropomorfismos, en resumidas cuentas, una suma de relaciones humanas que han sido realzadas, extrapoladas, adornadas poética y retóricamente y que, después de un prolongado uso, a un pueblo le parecen fijas, canónicas, obligatorias: las verdades son ilusiones de las que se ha olvidado que lo son, metáforas que se han vuelto gastadas y sin fuerza sensible, monedas que han perdido su troquelado y no son ahora consideradas como monedas, sino como metal.»

Nietzsche F. (1873). *Sobre Verdad y Mentira en Sentido Extramoral*. Trad. Simón Royo Hernández.

30/03/2020

<https://www.lacavernadeplaton.com/articulosbis/verdadymentira.pdf>. P6.

#### **1.1. Realiza un breve resumen del texto**

**1.2. Explica la frase subrayada y relaciónala con dos nociones del autor.**

**2. Desarrolla uno de los temas a elegir entre los dos siguientes:**

- La teoría ética de Nietzsche y su crítica a la cultura.
- ¿Cómo podemos definir el nihilismo? ¿Cuál es la propuesta afirmativa de Nietzsche? Explícala.